

University of Groningen

## Dyslexiebeleid in het Voortgezet onderwijs. Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen

Haan, Willemien de

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2011

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Haan, W. D. (2011). *Dyslexiebeleid in het Voortgezet onderwijs. Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen*. s.n.

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

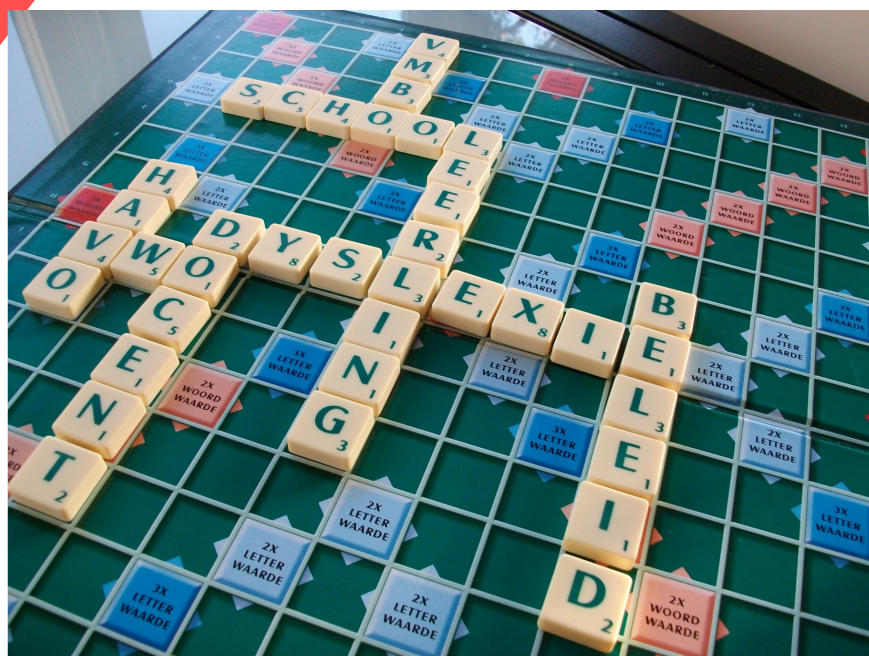
*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*



rijksuniversiteit  
groningen

# Dyslexiebeleid in het Voortgezet Onderwijs

Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen



Willemien de Haan

**Wetenschapswinkel Onderwijs &  
Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en  
Communicatie**

januari 2011



# **Dyslexiebeleid in het Voortgezet Onderwijs**

*Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen*

**MASTERTHESIS ONDERWIJSKUNDE**

**W.I. DE HAAN**

Rijksuniversiteit Groningen

februari – augustus 2010

begeleiding door: S. Doolaard

tweede beoordelaar: M. van Roy



|   |           |
|---|-----------|
| <b>SAMENVATTING .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1. INLEIDING .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2. DYSLEXIE VERKLAARD EN BEHANDELD.....</b>                    | <b>9</b>  |
| 2.1 Definitie, subtypes, oorzaken en bijkomende problemen .....   | 9         |
| 2.2 Diagnose en de dyslexieverklaring.....                        | 13        |
| 2.3 Begeleiding en behandeling.....                               | 15        |
| 2.4 Dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs .....     | 16        |
| 2.4.1 Landelijke maatregelen.....                                 | 16        |
| 2.4.2 Schoolbeleid en -organisatie.....                           | 17        |
| 2.4.3 Didactische en pedagogische vaardigheden van docenten ..... | 19        |
| 2.4.4 Stand van zaken.....  | 20        |
| <b>3. METHODE.....</b>  | <b>22</b> |
| 3.1 Onderzoeksaanzet, -vraag en -opzet.....                       | 22        |
| 3.2 Respondenten .....  | 23        |
| 3.3 Procedure .....   | 24        |
| 3.4 Analysemethode.....   | 25        |
| <b>4. RESULTATEN.....</b>   | <b>26</b> |
| 4.1 Dyslexiepas en faciliteiten .....                             | 26        |
| 4.2 Deskundigheid en attitude van docenten .....                  | 31        |
| 4.3 Didactisch handelen in de klas .....                          | 32        |
| 4.4 Hulp buiten de klas.....                                      | 33        |
| 4.5 Beleidsvorming.....   | 35        |
| <b>5. CONCLUSIE, ADVIEZEN EN DISCUSSIE.....</b>                   | <b>38</b> |
| 5.1 Beantwoording deelvragen .....                                | 38        |
| 5.2 Opstellen beleidsdocument dyslexie .....                      | 39        |
| 5.3 Gebruik van de dyslexiepas.....                               | 40        |
| 5.4 Duidelijk lesmodel docenten .....                             | 40        |
| 5.5 Elektronische hulpmiddelen .....                              | 41        |
| 5.6 Aandachtspunten ten aanzien van het onderzoek.....            | 42        |
| <b>6. REFERENTIES .....</b>                                       | <b>43</b> |
| <b>BIJLAGE I: VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN.....</b>                | <b>45</b> |

## **SAMENVATTING**

Dyslexie is een stoornis die betrekking heeft op lees- en/of spellingsmoeilijkheden. Doordat dyslexie onafhankelijk is van intelligentie is het te vinden in alle schoolsoorten en –niveaus. De laatste decennia is er meer aandacht ontstaan voor deze speciale groep leerlingen en studenten. Sinds 2004 is de vergoeding voor leerlingen met dyslexie structureel opgenomen in de exploitatiekostenvergoeding voor scholen. Leerlingen met een dyslexieverklaring worden faciliteiten aangeboden ter ondersteuning van hun automatiseringstekort in het lezen en/of spellen. Dit kunnen compenserende, corrigerende, dispenserende, remediërende en/of stimulerende maatregelen zijn. Voor scholen is het belangrijk dat er duidelijke regels zijn met betrekking tot de omgang met dyslectische leerlingen. Het is in het belang van leerling en school dat er binnen en tussen de lessen consistent wordt gehandeld. Het op papier hebben van een dyslexiebeleid kan daarvoor een leidraad zijn. Hierin wordt aangegeven hoe de school omgaat met signalering en diagnosticeren van ‘nieuwe gevallen’, op grond waarvan leerlingen bepaalde faciliteiten toegewezen krijgen en wanneer het nodig is dat leerlingen buiten de reguliere lessen begeleiding krijgen door bijvoorbeeld een studiebegeleider of remedial teacher.

Op het Augustinuscollege in Groningen (een school voor voortgezet onderwijs met een afdeling vmbo-TL, havo en atheneum) is onderzocht hoe het huidige dyslexiebeleid ervaren wordt. Dit werd in interviews met leerlingen, studiebegeleiders en beleidsmaker gevraagd. Daarnaast is in een aantal lessen geobserveerd hoe dyslexie daar een plaats krijgt. Leerlingen blijken weinig tot geen gebruik te maken van de aan hun verstrekte dyslexiepas (waarop staat aangegeven op welke faciliteiten ze recht hebben) maar zijn desondanks grotendeels tevreden met de huidige gang van zaken op het Augustinuscollege. Studiebegeleiders en beleidsmaker merken op dat er geen regels omtrent dyslexie op papier staan en voelen de noodzaak tot formalisatie. Aanbevelingen zijn het opstellen van een beleidsdocument met daarin o.a. duidelijke regels over het gebruik van de dyslexiepas en over (het lenen van) elektronische hulpmiddelen. De dyslexiepas kan zorgvuldiger worden ingevuld en regelmatig worden gebruikt, hierdoor zullen docenten zich bewuster worden van hun handelen. Bewustwording bij docenten wat dyslexie inhoudt zal voor meer begrip zorgen. Ook een duidelijk lesmodel van docenten helpt alle leerlingen een beter overzicht van de stof te krijgen, docenten kunnen hierin ook leerstrategieën aanreiken.

## ABSTRACT

Dyslexia is a disorder related to reading and/or spelling problems. Dyslexia is independent of intelligence and is therefore found in all school types and levels. In recent decades much more attention has been given to this special group of students. Since 2004, the fee for students with dyslexia is structurally included in the fee for operating schools. Students with a dyslexia-declaration are also offered special facilities to support their automation-deficit in reading and/or spelling. This may be in compensatory, corrective, dispensing, remedial and/or motivational dispositions.

It is important for schools that there are clear rules with regard to dealing with dyslexic students. Of interest to students and schools is that within and between classes consistently is acted.

Having a dyslexia-policy on paper may set a guideline. This specifies how the school deals with detection and diagnosis of 'new cases', why pupils receive specific facilities and when it is necessary for students to get 'outside-the-regular-class-counselling' by a tutor or remedial teacher.

At the Augustinuscollege in Groningen (a secondary school in the Netherlands with a department vmbo-TL, havo and atheneum) is examined how the current policy is experienced. In interviews dyslexic students, tutors and policymakers were asked for their experiences. Also a number of classes have been observed, to have a look at how dyslexia could have a place in the classroom. It turned out that there are no rules laid down on paper. The current practice must be formalized. Students show little or no use of their supplied dyslexiapas (a card with their facilities), but are satisfied with the procedure at the school. Tutors and policymakers feel the need for formalisation. Recommendations are, to draw a policy-document which includes clear rules about (borrowing) electronic devices and the use of the dyslexiapas of the students. This pas can be used better when it is completed by adding care and therefore more frequently used. This will give teachers a better overview of the problems. Awareness of teachers of what dyslexia means will provide more understanding. A better lesson-module of teachers can give all the students a better overview of the curriculum; teachers could also learn the students learning-strategies.

## 1. INLEIDING

Johann Sebastian Bach, Charles Darwin, Franklin Roosevelt, Winston Churchill, Thomas Edison, Albert Einstein, Alexander Graham Bell, Agatha Christie, Chèr, George Bush jr., Bart Veldkamp en de Zweedse kroonprinses Victoria hebben gemeen dat zij dyslexie hebben. Dyslexie is een specifieke stoornis van lezen en/of spellen, ook wel omschreven als een subtiel taalverwerkingsprobleem. Ondanks de problemen met lezen en/of spellen hebben bovengenoemde personen toch (een grootse) carrière kunnen maken, een belangrijk kenmerk van dyslexie is namelijk dat het onafhankelijk is van intelligentie. Dyslexie is daarom te vinden in alle lagen van het schoolsysteem en de maatschappij.

Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is het van belang dat ze niet door hun dyslexie worden gehinderd. Volgens een schatting van Blomert (2005) is 3,6% van alle leerlingen dyslectisch, dit betekent dat er gemiddeld één dyslect per klas is. Scholen kunnen deze leerlingen verschillende faciliteiten aanbieden die hen helpen bij het volgen van onderwijs. Dit kan voorleessoftware zijn, de leerling hoort de tekst dan ook wanneer hij of zij deze leest en komt daardoor tot een beter en/of sneller tekstbegrip, maar kan ook bestaan uit extra tijd om een toets te maken. Het aanbieden van een ingekorte toets bestaat ook tot de mogelijkheden. Het minder zwaar of niet meerekenen van spellingfouten in toetsen is bijna algemeen gebruikelijk.

Voor scholen is het belangrijk dat er duidelijke regels zijn over de omgang met dyslectische leerlingen. Het is in het belang van leerling en school dat er binnen en tussen de lessen consistent wordt gehandeld. Het op papier hebben van een dyslexiebeleid kan daarvoor een leidraad zijn. Hierin wordt aangegeven hoe de school omgaat met signaleren en diagnosticeren van ‘nieuwe gevallen’, op grond waarvan leerlingen bepaalde faciliteiten toegewezen krijgen en wanneer het nodig is dat leerlingen buiten de reguliere lessen begeleiding krijgen door bijvoorbeeld een studiebegeleider of een remedial teacher.

De laatste decennia is er meer aandacht voor deze speciale groep leerlingen en studenten in het voortgezet, beroeps- en hoger onderwijs ontstaan. Sinds 2004 is bijvoorbeeld de vergoeding voor leerlingen met dyslexie structureel opgenomen in de exploitatiekostenvergoeding voor scholen en zijn veel scholen aan de gang gegaan met het opstellen en uitvoeren van beleid op dit terrein. Dat geldt ook voor het Augustinuscollege (afgekort: AC) in Groningen. Deze scholengemeenschap heeft de Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen benaderd met de vraag hen op dit gebied te ondersteunen. Hiertoe zijn een drietal onderzoeken uitgevoerd. Twee daarvan waren onderzoeken op het gebied van het leren van moderne vreemde talen in combinatie met dyslexie. In onderliggend onderzoek staat het dyslexiebeleid en de uitvoering daarvan centraal: welk beleid hanteert men ten aanzien van dyslectische leerlingen op



het AC, wordt dit beleid uitgevoerd door (alle) docenten en ondersteunend personeel en hoe wordt dit door de leerlingen ervaren? Zijn er punten ter verbetering? Omdat de vragen van het Augustinuscollege over zowel het beleid zoals beschreven als het beleid zoals ervaren gaan is gekozen voor een onderzoeksopzet met meerdere respondentengroepen en dataverzamelmethode. Aan dyslectische leerlingen is gevraagd wat er voor hen gedaan wordt op school en hoe zij dit ervaren. De studiebegeleiders werden gevraagd hoe zij hun huidige werkzaamheden en het huidige beleid ervaren. De schoolleiding werd gevraagd wat zij verwacht van de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Naast het beschrijven van de perceptie van de betrokkenen werd er ook in klassen zelf gekeken. Bij een aantal lessen is geobserveerd hoe in de praktijk wordt omgegaan met dyslectici. Hierbij is gewerkt met onderstaande onderzoeksvraag.

*Wordt er in en/of buiten de lessen op het Augustinuscollege volgens leerlingen, studiebegeleiders en beleidsmakers rekening gehouden met dyslectici? Zo ja, op welke manier?*

De volgende deelvragen zijn hiervoor opgesteld:

- 1) Zijn de ervaringen van leerlingen onderling in overeenstemming?
- 2) Zijn de ervaringen van studiebegeleiders/beleidsmakers onderling in overeenstemming?
- 3) Zijn de ervaringen en meningen van leerlingen en studiebegeleiders/beleidsmakers in overeenstemming met elkaar?
- 4) Is de manier waarop er in de lessen rekening gehouden wordt met dyslexie in overeenstemming met het huidige beleid?
- 5) Welke verbeterpunten dragen leerlingen en studiebegeleiders/beleidsmakers aan?

In het volgende hoofdstuk wordt eerst toegelicht wat de kenmerken, verklaringen en behandelingsmogelijkheden van dyslexie zijn (hoofdstuk 2). Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 de methode van het onderzoek uiteengezet waarna in hoofdstuk 4 de resultaten daarvan worden gepresenteerd. In hoofdstuk 5 wordt een conclusie getrokken, komen de adviezen voor het Augustinuscollege aan de orde en is er een korte discussie.

## **2. DYSLEXIE VERKLAARD EN BEHANDELD**

*In dit hoofdstuk worden de theoretische achtergronden van deze scriptie behandeld. Allereerst wordt beschreven welke definities er zijn, welke subtypes worden onderscheiden, wat oorzaken zijn en welke bijkomende problemen bij dyslexie kunnen optreden (paragraaf 2.1). Daarna wordt in paragraaf 2.2 de procedure rondom de diagnose van dyslexie en de inhoud van een dyslexieverklaring behandeld. In paragraaf 2.3 wordt kort ingegaan op de begeleiding en de behandeling van dyslexie en de daarbij belangrijke ketenbehandeling van zorg. In paragraaf 2.4 tenslotte wordt de omgang met dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs beschreven in vier verschillende onderwerpen: landelijke maatregelen, schoolbeleid en -organisatie, didactische en pedagogische vaardigheden van docenten en de huidige stand van zaken in Nederland ten aanzien van dyslexiebeleid.*

### **2.1 Definitie, subtypes, oorzaken en bijkomende problemen**

Niet iedereen leert even snel en goed lezen en spellen. De leesstoornis dyslexie kan hiervan de reden zijn. Al aan het einde van de 19e eeuw beschreef Pringle Morgan (1896) de ontwikkeling van een 14-jarige jongen die zijn letterblindheid door herhaalde oefening had overwonnen, maar die nog wel woordblind was. In die tijd werd de leesstoornis ‘woordblindheid’ genoemd omdat men dacht dat de visuele waarneming van deze kinderen anders functioneerde dan die van andere kinderen als het ging om het schrijven en lezen van letters en woorden (Dumont, 1990). Later bleek dat de stoornis niet veroorzaakt werd door problemen met de visuele waarneming en is men de term dyslexie (dys (beperkt, stoornis) en lexis (woord), Grieks) gaan gebruiken. Er is een duidelijk verschil tussen de leesstoornis dyslexie en een zogenaamde leeszwakke of leesmoeilijkheid. Dit verschil komt tot uiting in het algehele intelligentieniveau van de leerling. Trage schoolvorderingen bij lezen en spellen worden bij dyslectici opgevat als een spanning tussen hun intellectuele capaciteiten en hun feitelijke prestaties, terwijl de lage prestaties van de leeszwakke leerlingen als overeenkomstig hun mogelijkheden worden gezien, aldus Dumont (1990). Dumont richtte in 1983 de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) op. Deze stichting heeft als doel het bevorderen van kennisoverdracht van wetenschap naar praktijk. Dumont heeft ook als eerste het begrip dyslexie goed neergezet (Wisse, 1998). Hij stelde dat dyslexie een op zichzelf staande handicap in lezen en spellen inhield, bij een tenminste normale intelligentie. Een andere voorwaarde was dat dyslexie zijn oorsprong vond in een vertraagde, gebrekkige of verstoorde taalontwikkeling. Ook veronderstelde hij dat dyslexie erfelijk is (Dumont, 1990). Over deze definitie was vooralsnog weinig discussie, de prioriteit lag bij meer bekendheid van het begrip dyslexie. Mede door het rapport ‘Dyslexie. Afbakening en behandeling’ (1995) van de Gezondheidsraad ontstond er een landelijke discussie. In november 1998 werd een landelijke

conferentie georganiseerd om meer duidelijkheid te verschaffen, een heldere definitie is namelijk onontbeerlijk voor een juiste diagnose en ook van belang als er geld van de overheid gevraagd gaat worden. De Stichting Dyslexie Nederland heeft uiteindelijk de volgende definitie geformuleerd: *Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.*

Er zijn echter nog veel meer definities beschikbaar. Mortimore en Dupree (2008) hebben een overzicht gemaakt van tien definities in het Engels. Deze variëren van een enkele zin waarin staat dat er sprake is van dyslexie wanneer er grote moeilijkheden zijn met lezen en/of spellen tot uitgebreide definities waarin ook de waarschijnlijke oorzaak en de verschillende vormen worden beschreven. Tunmer en Greaney (2010) hebben als reactie op de werkdefinitie van het Nieuw-Zeelandse ministerie van onderwijs een definitie ontwikkeld vanuit de problemen die kunnen ontstaan bij het lezen. Deze definitie omvat vier componenten: de hardnekkigheid van het geletterdheidprobleem, uitsluitende factoren, evidence-based instructie en interventie en insluitende factoren. Deze doen volgens de onderzoekers meer recht aan het begrip 'dyslexie' dan de huidige definitie waarin het moeite hebben met noten lezen of rekenen maar niet met lezen of spellen, al werd beschouwd als het hebben van dyslexie. In deze scriptie wordt de definitie van de SDN gehanteerd.

Bepaalde onderzoeken laten zien dat er verschillende subtypes van dyslexie bestaan. Christo, Davis en Brock (2009) hebben een overzicht gemaakt van de verschillende subtypes die onderscheiden worden (zie Tabel 1). Vooral het verschil in zogenaamde radende en spellende lezers komt vaak naar voren. Radende lezers zouden fonologische dyslexie hebben en daardoor geen non-woorden kunnen lezen (deze zijn namelijk niet bekend), terwijl het type dyslexie van spellende lezers oppervlaktedyslexie zou zijn waardoor al spellende ook non-woorden gelezen kunnen worden. Van den Broeck (2002) beweert echter dat uit dit soort onderzoeken blijkt dat, hoewel dyslectische lezers zeker kunnen verschillen in de manier waarop ze lezen, de meerderheid van de dyslectici niet eenduidig in te delen is in één of ander subtype. Ook blijken deze subtypes niet uniek te zijn voor dyslexie maar ook bij normale lezers voor te komen. Het blijft dus de vraag of deze verschillende typen als een uiting van kwalitatief verschillende processen moeten worden gezien of dat het slechts een gevolg is van taakkenmerken en leesstrategieën.

Zoals gezegd veronderstelde Dumont dat dyslexie erfelijk is. Voor meerdere genen is er inderdaad de laatste jaren een verband gelegd met dyslexie. Deze genen lijken een rol te spelen in de ontwikkeling van het brein in de uitgroei van de axonen (de uitlopers van een zenuw) en de migratie van neuronen in de periode van de foetus. De overerving van dyslexie is echter niet altijd eenvoudig aantoonbaar. Mogelijk moeten er eerst één of meerdere bijkomende factoren optreden

voordat de dyslexie zich kan ontwikkelen. Er zijn echter ook compenserende mechanismen aanwezig, die er juist voor zorgen dat de dyslexie niet tot ontwikkeling kan komen. Er is wel sprake van een verhoogde kans op dyslexie als één van de ouders ook dyslexie heeft. En wanneer eenmaal is vastgesteld dat een kind een hardnekkige lees en/of spellingsstoornis heeft kan het gegeven dat dyslexie in de familie voorkomt wel een ondersteuning in de diagnose zijn (Bosman et al., 2008).

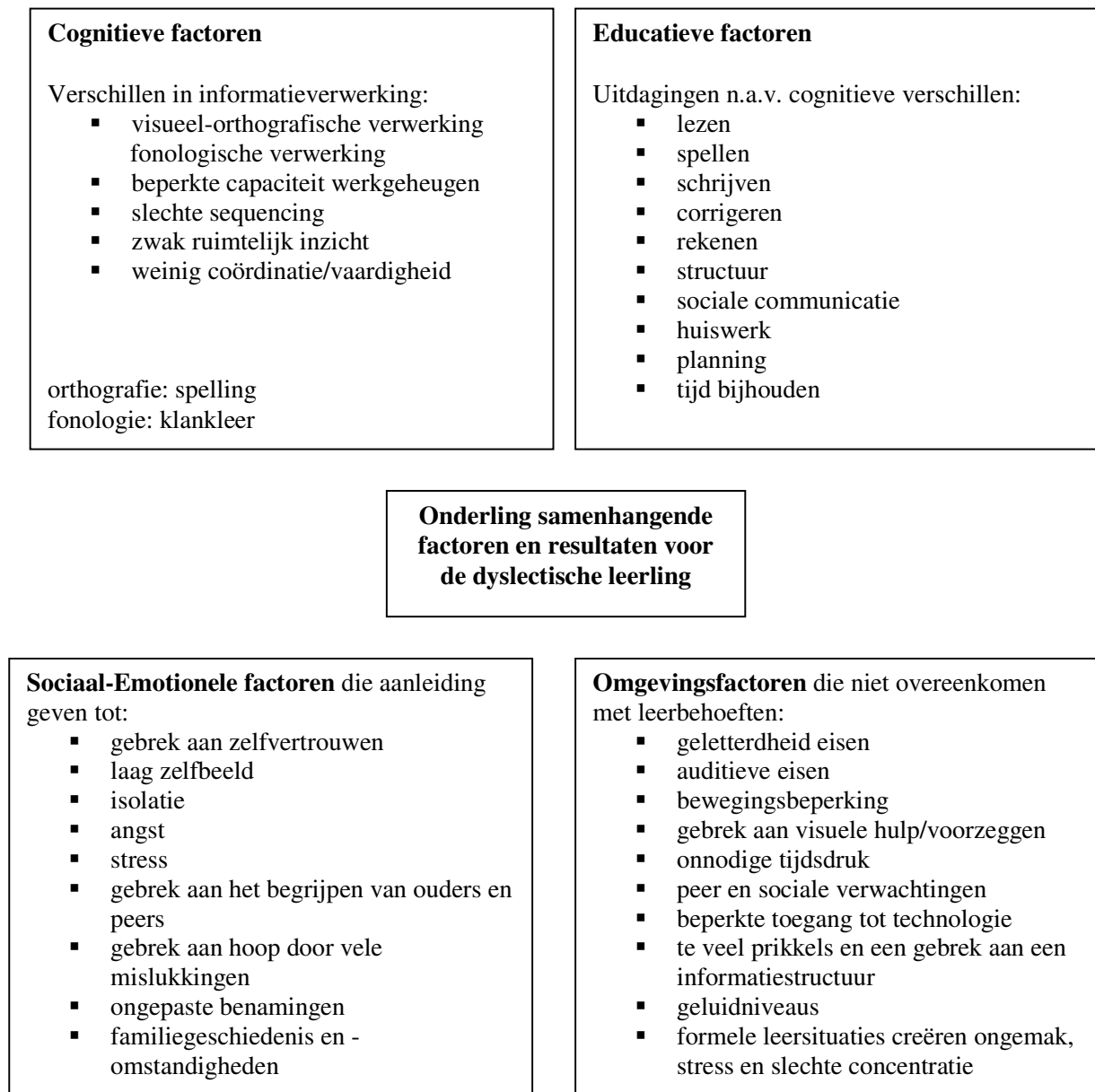
Tabel 1

*Overzicht van Verschillende Indelingen van Soorten Dyslexie (Christo et al. (2009), pag. 9)*

| Type   | Beschrijving  |
|--|---|
| <i>Coltheart (2005)</i>                                  |   |
| Fonologische dyslexie                                    | Hulplexicale beschadiging<br>Leest bekende, echte woorden<br>Decodeert geen non-woorden                 |
| Oppervlakte dyslexie                                     | Lexicale beschadiging<br>Decodeert non-woorden en leest fonetisch<br>Leest afwijkende woorden incorrect |
| <i>Spafford en Grosser (2005)</i>                        |   |
| Visueel disfonetisch                                     | Leest bekende, echte woorden<br>Decodeert geen non-woorden  |
| Slecht-fotografisch geheugen                             | Decodeert non-woorden, leest fonologisch<br>Leest afwijkende woorden incorrect                          |
| Disfonetisch-slecht-fotografisch                         | Moeilijkheden in beide gebieden   |
| <i>Bowers (2001), Wolf (2001), Wolf en Bowers (1999)</i> |   |
| Fonologisch-proces-tekort                                | Slecht in fonologische processen opdrachten zoals<br>'segmenteren en mengen'                            |
| Snel-benoemen-tekort                                     | Slecht in het herinneren van namen van of codes<br>benoemen voor overgeslagen materialen.               |
| Dubbel-tekort  | Tekorten in beide (vaak de slechtere lezers)  |

Naast, ten gevolge van de problemen die dyslectici hebben met lezen en spellen, kunnen tal van andere problemen optreden die het leren beïnvloeden, zoals problemen bij het geheugen, de snelheid waarmee gegevens verwerkt worden, tijdmanagement, coördinatie en motoriek (Reid in

Taylor, Duffy & England, 2009). Reid en Came (2009) hebben een overzicht gemaakt van de verschillende factoren waarop de dyslexie invloed kan hebben (zie Figuur 1).



Figuur 1

*Overzicht van Moeilijkheden bij Dyslexie (Reid & Came, 2009)*

Ook Braams (2002) beschrijft vier gebieden waar bijkomende problemen kunnen voorkomen. Ten eerste is dat op het gebied van het geheugen. Het leren van losse feiten wordt door veel dyslectische leerlingen als moeilijk ervaren, omdat dan juist een beroep wordt gedaan op de verwerking van de spraakklanken door de hersenen. Duidelijke samenhang biedt houvast en dat geldt ook voor instructies, deze moet glashelder zijn. Daarnaast kan een leerling problemen

ondervinden met het begrijpend lezen. Het leestempo ligt lager, omdat het ‘subvocaliseren’ (woorden laten klinken zonder dat er een klank wordt uitgesproken) bij stillezen (wat veel dyslectische leerlingen doen) meer tijd kost. Dyslectische leerlingen zijn ook minder flexibel met de tekstinhoud, ze missen een zekere mate van verbale wendbaarheid (om bijvoorbeeld dubbelzinnige woorden te interpreteren) en dit belemmert hen in hun tekstbegrip. Ook kost het een dyslect meer moeite dan een niet-dyslect om op een onnatuurlijke manier een vreemde taal te leren. Kenmerken die afwijken van de moedertaal, bijvoorbeeld de woordvolgorde in een zin, zijn moeilijker te herkennen voor een dyslectische leerling. Tenslotte is er onder dyslectische leerlingen eerder en vaker sprake van faalangst.

Volgens Riddick (2006) blijkt ook uit Engelstalig onderzoek dat veel leerlingen, omdat ze niet met klasgenoten mee kunnen komen vanwege onvoldoende geletterdheid, problemen krijgen met hun zelfvertrouwen. Het zelfvertrouwen hangt in hoge mate samen met het kunnen vergelijken met peers. Als groep blijken dyslectici significant lager te scoren op zelfvertrouwen dan niet-dyslectici. West (2009) benadrukt juist de positieve gevolgen van dyslexie. Dyslectici zijn waardevol doordat ze visueel/ruimtelijk zijn ingesteld. Ze benaderen problemen anders en zijn creatief door hun ‘out-of-the-box thinking’. Het voorkomen van allerlei andere problemen maakt het soms moeilijk om dyslexie te diagnosticeren.

## **2.2 Diagnose en de dyslexieverklaring**

Problemen met lezen en/of spellen manifesteren zich meestal voor het eerst op de basisschool wanneer het (voorbereidend) lees- en spelonderwijs aanvangt. Omdat er verschillende oorzaken voor deze problemen kunnen zijn is het van belang een goede diagnose te stellen van de oorzaak - en die vast te leggen in een verklaring- en op basis daarvan beslissingen over een behandeling te nemen. De procedure rondom de diagnose van dyslexie en het verkrijgen van de daarbij horende verklaring verloopt voor zowel leerlingen in het primair als voortgezet onderwijs op dezelfde wijze. Wanneer een school vermoedt dat een leerling dyslexie heeft wordt het leerlingdossier (met o.a. de uitslagen van testen die zijn afgenomen) naar een psychodiagnosticus gestuurd om het vermoeden te onderbouwen. Deze psychodiagnosticus is een gekwalificeerde professional die beschikt over specialistische kennis op het gebied van leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen die daarmee samen kunnen gaan. Daartoe is een academische graad in de klinische psychologie of orthopedagogiek vereist, naast een erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek. Deze psychodiagnosticus controleert of er werkelijk aanleiding tot vermoeden van een fonologisch tekort en een automatiseringsprobleem is en of de begeleiding die de leerling heeft gehad voldoende beschreven is. Dit laatste is belangrijk om de hardnekkigheid van het probleem aan te kunnen tonen (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Het signaleren van dyslexie is zoals gezegd niet eenvoudig. Het komt regelmatig voor dat leerlingen pas in (de hogere klassen van) het voortgezet onderwijs als dyslectisch worden gediagnosticeerd. Een van de mogelijke oorzaken hiervoor is dat de criteria voor dyslexie niet eenduidig worden gehanteerd. Ook kan de leerling de problemen die hij of zij ondervindt door de lees- en/of spellingstoornis compenseren, bijvoorbeeld door een hoge intelligentie. Het omgekeerde komt ook voor, door een lage intelligentie van een leerling wordt het beeld van dyslexie vertroebeld (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004).

Wanneer het leerlingdossier compleet blijkt te zijn wordt het protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling in werking gezet. De indicatieanalyse bestaat uit vier stappen. Ten eerste wordt de leerling onderworpen aan een test om te bepalen of er sprake is van een ernstig lees- en spellingsproblemen. Hierbij moet de leerling bij de laagste 10% op lezen scoren of op minder dan 16% op lezen én bij de laagste 10% op spellen in vergelijking met leerlingen met ongeveer hetzelfde IQ. Hiervoor zijn gestandaardiseerde tests beschikbaar, waaronder een pseudo-woordentest. Daarna moet onderzocht worden of er geen sprake is van een algemene taalstoornis of leerprobleem bij de leerling. Is er sprake van de specifieke aandoening dyslexie? Dit differentiaal diagnostisch beslissen bevat geen duidelijke criteria, er moet worden afgegaan op reeds aanwezige informatie of er moet verder onderzoek worden gedaan. Bronnen als DSM-IV kunnen hierbij helpen. Vervolgens moet worden gekeken of de leerling een dyslexie-typerend cognitief profiel vertoont, waarbij hij of zij op minstens 2 van de 6 dyslexie-indicatoren bij de laagste 10% moet scoren. Alternatieve verklaringen moeten worden uitgesloten.

Wanneer de diagnose dyslexie op deze manier is vastgesteld, ontvangt de leerling een dyslexieverklaring. Deze is opgedeeld in drie delen: een onderkende (classificatie), verklarende en handelingsgerichte diagnose. Het document beschrijft welke (ernstige) belemmeringen een leerling van zijn of haar dyslexie ondervindt bij het volgen van onderwijs. Een dyslexieverklaring geeft ook aan welke maatregelen, faciliteiten, materialen en begeleidings- en behandelvormen voor de dyslectische leerling noodzakelijk zijn (handelingsgericht). Er wordt onderscheid gemaakt tussen taakgerichte (keuze voor bepaalde vormen van remediëren, compenseren en/of dispensereren) en taakrelevante (bijvoorbeeld het sociaal-emotioneel functioneren en de leer- en werkhouding) aangrijpingspunten (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). De maatregelen in de dyslexieverklaring moeten zo concreet mogelijk worden beschreven, zodat alle betrokkenen eraan gehouden kunnen worden en de dyslexieverklaring kan worden opgevat als een soort individueel handelingsplan. Het blijkt dat niet alle verklaringen/individuele handelingsplannen voldoen: te vaak wordt de nadruk vooral gelegd op wat een leerling nog niet kan en te weinig op wat een school en docenten concreet voor maatregelen kunnen nemen. Bovendien worden effectief bewezen interventies in de praktijk niet consequent nagevolgd

waardoor effecten uitblijven (Berninger en Todd in Riddick, 2006, Catone en Brady in Riddick, 2006, Riddick 2006). Ook comorbiditeit, het voorkomen van een tweede, niet met dyslexie samenhangende stoornis, is belangrijk bij aangrijpingspunten voor behandeling. Deze andere stoornis, of stoornissen, hebben ook invloed op dyslexie.

Een dyslexieverklaring heeft een onbepaalde geldigheidsduur, omdat de dyslexie een stoornis is met een structureel karakter. Omstandigheden veranderen echter wel in de loop van de tijd, het kan dus wenselijk zijn om bepaalde onderdelen van de verklaring aan te passen met het oog op wijzigingen in aanpak of faciliteiten. Dit is vooral van belang als de dyslexieverklaring al langer geleden is afgegeven. Hier is echter niet een uitgebreid en daardoor misschien ook kostbaar onderzoek voor nodig. Er kan een analyse plaatsvinden van de voortgangsrapportages van de afgelopen jaren en een gesprek met de leerling, de ouders en de school (Henneman et al., 2004).

### **2.3 Begeleiding en behandeling**

Dyslexie is, zoals gezegd, een stoornis met een structureel karakter. Daarom zal behandeling niet gericht zijn op ‘genezing’ van de stoornis maar op het zo goed mogelijk omgaan met de beperking. Voor de behandeling van dyslexie is de *ketenbehandeling van zorg* belangrijk. Wanneer men voor de dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs werkelijk wat wil betekenen zullen gezondheidszorg en onderwijs samen moeten werken, volgens Kleijnen (2003). De aanpak van dyslexie moet plaatsvinden in een ketenbenadering (van preventie tot ‘genezing’) waarbij de context van de leerling centraal moet staan, dus school, thuis en omgeving. Binnen het continuüm van zorg worden 5 niveaus onderscheiden: de zorg op groepsniveau binnen de reguliere school voor voortgezet onderwijs (1), extra zorg op groepsniveau (2), zorg op schoolniveau door interne deskundigen (3), inschakelen van externe deskundigen (4) en (tijdelijke) plaatsing in bovenschoolse zorgvoorziening (5). Het onderwijs dient zorg te dragen voor de eerste drie niveaus. De gespecialiseerde behandelaars moeten daarnaast zorgen voor niveau 4 en 5. Dit zorgt voor helderheid over wie wat bijdraagt aan de gezamenlijk te bereiken doelstellingen. Hieruit valt af te leiden dat de gespecialiseerde behandelaar niet zonder de schoolspecifieke kennis kan (wat betreft talenonderwijs en andere talige vakken), er zal bij de methode en de (ortho)didactische instructie- en begeleidingsprincipes aangesloten moeten worden die in de school worden gebruikt (Kleijnen, 2003). Een degelijke kennis van school en cultuur is onontbeerlijk. Van de professionals worden namelijk op de leerling afgestemde adviezen verwacht (Kleijnen & Henneman, 2002). In de volgende paragraaf en in het vervolg van dit onderzoek wordt specifiek ingegaan op de rol van de school in de behandeling van dyslectische leerlingen.



## **2.4 Dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs**

Dyslectische leerlingen kun je in, zoals gezegd, op elke school en in elke schoolsoort vinden. De landelijke overheid heeft een aantal maatregelen getroffen en regels opgesteld om leerlingen met dyslexie zo goed mogelijk te begeleiden (zie Paragraaf 2.4.1). Elke individuele school kan ook binnen de eigen beleidsruimte maatregelen treffen, zowel op schoolniveau in beleid en organisatie (zie Paragraaf 2.4.2) als in de lessen. In de lessen kunnen naast de juiste pedagogische en didactische vaardigheden van docenten, ook elektronische hulpmiddelen ingezet worden om de leerling met dyslexie te helpen en begeleiden in het volgen van onderwijs (zie Paragraaf 2.4.3). Zoveel nationaal als internationaal onderzoek laat zien dat op dit gebied nog verbeteringen mogelijk zijn (zie Paragraaf 2.4.4). Humphrey (in Riddick, 2006) concludeert bijvoorbeeld dat de normale klas nog geen dyslexievriendelijke omgeving is.

### *2.4.1 Landelijke maatregelen*

Er is de laatste jaren in de Nederlandse politiek veel aandacht gekomen voor de aanpak van dyslexie in het primair en voortgezet onderwijs. In 2004 heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) 5 miljoen euro extra beschikbaar gesteld voor de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Lopende activiteiten binnen en buiten het onderwijs moesten meer op elkaar worden afgestemd en inzet en deskundigheid moesten verbreed worden. Het Expertisecentrum Nederlands en Weer Samen Naar School Plus heeft in samenwerking met KPC Groep (Katholiek Pedagogisch Centrum) een Masterplan Dyslexie opgezet. Zij kregen van het ministerie van OCW anderhalf jaar de tijd om een nieuwe impuls te geven aan het dyslexiebeleid in Nederland. Het aanbod op het gebied van begeleiding en scholing is divers, het Masterplan was er voor bedoeld dit te bundelen en de eventuele gaten in het aanbod op te vullen. Ook moest er meer samenhang in de aanpak van dyslexie in Nederland komen. In 2006 is het eindrapport hiervan verschenen. Ten aanzien van het voortgezet onderwijs is vooral gewerkt aan bewustwording bij docenten en management. Dyslexie is een zaak voor iedereen in de schoolorganisatie. De kennis en vaardigheden blijken nog enorm vergroot te kunnen worden. In het voortgezet onderwijs blijken ook vaak slechts enkele mensen bereid zich met alle aspecten van het signaleren en begeleiden van dyslectische leerlingen over lange tijd in te laten. De implementatie van dyslexiebeleid vraagt continuïteit en investeringen van en in iedereen binnen en buiten de school (Visser i.s.m. Projectgroep Masterplan Dyslexie, 2006).

Schoolbreed zijn er dispensaties mogelijk voor dyslectische leerlingen. Voor de basisvorming in het vmbo is het niet wettelijk verplicht om, naast Engels, Frans én Duits te volgen. Dit gebeurt echter wel vaak op scholen voor voortgezet onderwijs. De school mag voor een dyslectische leerling één van deze twee vakken laten vervallen. Daarnaast is het ook wettelijk mogelijk dat het

schoolbestuur een zwaar dyslectische leerling vrijstelt van een moderne vreemde taal. Ook mag een school ervoor kiezen om dyslectische leerlingen mondeling te toetsen en mag de examentijd van deze groep leerlingen verlengd worden met maximaal 30 minuten wanneer er veel gelezen moet worden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap: Schoots-Wilke, 2002).

#### *2.4.2 Schoolbeleid en -organisatie*

Om ervoor te zorgen dat alle dyslectische leerlingen op school de juiste begeleiding krijgen is het noodzakelijk dat er breed gedragen afspraken gemaakt worden over bijvoorbeeld de faciliteiten waar de dyslectische leerlingen recht op hebben, de aanpak in de klas, het toetsen en testen van de leerlingen, de inspanningen van ondersteunend personeel, organisatie van leerlingbesprekingen, de scholing en begeleiding van docenten, de inzet van middelen, de communicatie met de ouders en de verdeling van de verantwoordelijkheden. Een school kan daartoe expliciet dyslexiebeleid opstellen of het beleid ten aanzien van deze specifieke groep leerlingen opnemen in het zorg- of onderwijsbeleid. Het beleidsplan bevat in ieder geval de visie op onderwijs aan dyslectische leerlingen, een beschrijving van de huidige en gewenste situatie en de doelen op korte en (middel)lange termijn zodat ook geëvalueerd kan worden in hoeverre de ingezette maatregelen hebben bijgedragen aan het al dan niet behalen van de doelen.

Het opstellen van beleid gebeurt bij voorkeur door een stuurgroep waarin ook de directie is vertegenwoordigd om zodoende enerzijds een breed draagvlak en anderzijds de instemming van het management te verkrijgen. Ook een fase waarin andere teamleden inspraak kunnen hebben kan het draagvlak vergroten (Riddick, 2006; Henneman & Rolak, 2008). Ook voor ouders kan een dergelijk plan verhelderd werken. Omdat veel scholen voor primair onderwijs al langer ervaring hebben met dyslexie kan het voorkomen dat ouders hetzelfde begeleidingsniveau voor hun kind(eren) van de school voor voortgezet onderwijs verwachten terwijl nog niet al die scholen zover zijn of een dergelijk niveau in de VO-context überhaupt niet realiseerbaar is. Tenslotte legt een school in een beleidsdocument ook voor de onderwijsinspectie vast welke maatregelen men neemt voor dyslectische leerlingen.

Verschillende instellingen en auteurs hebben belangrijke aandachtspunten voor schoolbreed dyslexiebeleid beschreven. Vanuit de eerder beschreven ketenbenadering van zorg vindt de kern van de begeleiding van dyslectische leerlingen plaats in de eigen klas door de eigen mentor en vakdocenten. Omdat er gemiddeld genomen in elke klas een dyslectische leerling zit is het van belang dat alle docenten van een school kennis hebben van en vaardig zijn in het begeleiden van dyslectische leerlingen. Daaronder ligt vanzelfsprekend nog een positieve attitude van docenten ten aanzien van het omgaan van verschillen tussen leerlingen in het algemeen en dyslectische leerlingen in het bijzonder (Riddick, 2006). De inzet van kennis en vaardigheden van docenten

zorgen ervoor dat de ‘gewone’ lessen in de klas zo worden vormgegeven dat dyslectische leerlingen en daardoor ook de andere leerlingen, het onderwijs zo goed mogelijk kunnen volgen (zie ook Paragraaf 2.4.3). Voor leerlingen die in lichte mate dyslexie hebben kan dit voldoende zijn, voor anderen zou er ook buiten de lessen (technische) hulpmiddelen ter beschikking moeten staan en/of extra begeleiding door bijvoorbeeld een remedial teacher. In het beleid zou opgenomen moeten zijn hoe het continuüm van onderwijs en zorg is georganiseerd en op grond van welke kenmerken een leerling gebruik kan maken van de verschillende mogelijkheden. Toekenning van faciliteiten zal altijd gekoppeld zijn aan de dyslexieverklaring en volgens Henneman et al. (2004) is het belangrijk om daarbij een economisch principe te hanteren: met welke minimale inspanning kan een maximaal resultaat geboekt worden? Voor leerlingen die dure software of begeleiding niet nodig hebben moet dit ook niet beschikbaar zijn.

Kleijnen (in Ridder, 2009) pleit ervoor met dyslexiecoaches of zorgspecialisten te werken, begeleiders van zowel dyslectische leerlingen en hun ouders als van docenten die ondersteuning nodig hebben bij het geven aan onderwijs aan dyslectische leerlingen. De coach kan samen met een docent een handelingsplan opstellen en indien nodig zorgen voor begeleiding, intervisie of supervisie. Met betrekking tot de leerling moet de coach naast de cognitieve ontwikkeling ook oog hebben voor de niet-cognitieve aspecten zoals het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerling. Daarom is het noodzakelijk om regelmatig een structureel contactmoment te hebben met de leerling waarop niet alleen de cognitieve vorderingen aan bod moeten komen (Henneman et al, 2004).

Kleijnen en Henneman (2002) pleiten ervoor om ook de leerling zelf een deel van de verantwoordelijkheid te laten dragen. Omdat dyslexie niet geneest zal de leerling zijn of haar hele leven er mee te maken hebben. Mede hierom moet de leerling al tijdens de schooltijd leren om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor bijvoorbeeld het vragen om hulp en het inschakelen van hulpmiddelen. Deze eigen verantwoordelijkheid wordt naarmate de leerling ouder wordt groter.

Tenslotte dienen over de manier van toetsen en examineren schoolbrede afspraken te worden gemaakt. Deze afspraken gaan bijvoorbeeld over de tijd die dyslectische leerlingen extra hebben voor het maken van een toets, de mogelijkheid om deelttoetsen af te nemen in plaats van een grote toets, het splitsen van het cijfer in een beoordeling van de inhoud en de beoordeling van de spelling, het minder zwaar aanrekenen van spellingfouten, de lay-out van een toets (groter lettertype, witregel tussen de opgaven), het voorlezen van toetsvragen en het mondeling laten beantwoorden van de vragen.

Om duidelijk te hebben op welke faciliteiten een leerling recht heeft kan een school ervoor kiezen een dyslexiepas of -kaart aan de leerling te verstekken. Hierop wordt aangegeven op welke

compensaties en dispensaties en eventuele ondersteunende technologieën de leerling recht heeft. Tevens worden op deze pas ook de plichten van de leerling vermeld (Henneman et al., 2004). Door de pas te laten zien weet elke docent dat hij of zij te maken heeft met een dyslectische leerling en welke maatregelen zijn overeengekomen. Dit voorkomt tijdverlies in de les en stimuleert de eigen verantwoordelijkheid van de leerling.

De overgang tussen het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs of tussen het voortgezet onderwijs en het middelbaar of hoger onderwijs is voor leerlingen en ouders vaak spannend, zeker als de leerling dyslectisch is. In het schoolbeleid zou daarom expliciet aandacht moeten zijn voor deze transitieperiodes. Hunter (2009) noemt voor de overgang tussen primair naar voortgezet onderwijs dat het belangrijk is dat de docenten c.q. mentor contact heeft met de leerkracht in het primair onderwijs. Ook moet er contact zijn met de leerling en de ouders voordat de transitie plaatsvindt om uit te leggen hoe de ondersteuning aan de dyslectische leerling is op de nieuwe school. Ook in voorlichtingsmateriaal van de school kan dit toegelicht worden. Wanneer de stap naar het hoger of middelbaar onderwijs wordt gezet komen er andere vragen aan de orde. De leerling moet kiezen welke richting hij of zij op wil gaan en of zijn of haar dyslexie daarbij een (storende) rol kan spelen. Ook zal de leerling nadenken over in welke mate hij of zij de dyslexie kenbaar maakt aan de omgeving, dyslexie blijkt vaak nog als handicap te worden gezien. Bij het zoeken naar een geschikte vervolgopleiding moet ook gekeken worden welke faciliteiten voor dyslectici worden geboden. Zorgvuldig plannen en monitoren voor, tijdens en na de transitie met behulp van ouders en professionals is van belang (Hunter, 2009).

#### *2.4.3 Didactische en pedagogische vaardigheden van docenten*

Zoals aangegeven speelt elke docent een belangrijke rol in de begeleiding van de dyslectische leerling, zowel op pedagogisch als didactisch gebied. Wat betreft de pedagogische kwaliteiten gaat het erom dat elke docent begrip moet tonen voor dyslectische leerlingen (zie ook Paragraaf 2.4.2) en duidelijk moet zijn in de verwachtingen die hij of zij van de leerling heeft. Onderzoek van Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh en Voeten (2010) laat zien dat de attitude en de verwachting van een docent naar een dyslectische leerling van invloed is op de prestaties van de leerling. Leerlingen handelen naar de verwachtingen van de docent.

Op didactisch gebied kan elke docent het voor de dyslectische leerlingen zo makkelijk mogelijk maken het onderwijs goed te volgen door een les goed gestructureerd te geven. Een goed gestructureerde les is overigens voor alle leerlingen belangrijk. Henneman et al. (2004) adviseren het directe instructiemodel dat bestaat uit 5 fasen: de terug- en vooruitblik (1) waarin het lesverloop wordt besproken en huiswerk en toetsen worden besproken, het presenteren van

leerstof en/of taken (2) waarbij de doelen worden aangegeven en er aantekeningen worden gegeven, de verwerking van de leerstof en/of het maken van de taken (3) waarbij gelet moet worden op leerstrategieën en werkvormen, het opgeven van het huiswerk (4) en het toetsen en beoordelen (5).

Andere (compenserende en ondersteunende) maatregelen in de klas zijn bijvoorbeeld:

- regelmatige controle van huiswerken werkboeken
- het op tijd opgeven van huiswerk, zowel mondeling als schriftelijk (op het bord)
- opdrachten zowel mondeling als schriftelijk overbrengen
- het gebruik van schriftelijke en digitale informatie (online) over schoolwerk
- het beschikbaar stellen van aantekeningen
- leesteksten voorlezen (door docent, medeleerling of via audio)
- het geven van extra tijd
- gebruik van ondersteunende materialen zoals spellingslijsten, (elektronische) woordenboeken, computers of laptops, spraakherkenning-, vertaal- of voorleessoftware, een ReadingPen, vergrotende leesliniaals en boeken op cd-rom of een daisyspeler.

Naast compenserende en ondersteunende maatregelen kunnen ook dispensaties verleend worden zoals:

- vrijstelling van (voorlees)beurten in de klas
- vrijstelling van spellingstoetsen
- het verminderen van het aantal te lezen boeken (verplichte literatuur)
- het toestaan van makkelijkere boeken

Omdat leerlingen verschillen in de mate waarin zij belemmeringen ondervinden van hun dyslexie zullen niet alle maatregelen voor alle leerlingen nodig zijn. In het schoolbeleid zal in het algemeen geformuleerd zijn op grond van welke kenmerken van de dyslexie een leerling aanspraak kan maken op welke faciliteiten. Toch zal het van de individuele docent en de individuele leerling een zekere flexibiliteit vragen om tot passende oplossingen te komen.

#### *2.4.4 Stand van zaken*

In het kader van de evaluatie van het Masterplan Dyslexie heeft het SCO-Kohnstamm Instituut (Ledoux, Peetsma, Emmelot, Boogaard & Emans, 2006) in september 2005 in opdracht van het ministerie van OCW een onderzoek uitgevoerd naar de stand van zaken op scholen rondom dyslexiebeleid en de specifieke hulp en aanpak in de klas voor dyslectische leerlingen. Alle

scholen voor voortgezet onderwijs uit het onderzoek (n=48) bleken beleid te voeren op leesproblemen of dyslexie. En hiervan is ook meer dan driekwart daadwerkelijk in een uitvoeringsfase, in plaats van de voorbereidende of implementatiefase. Dit kan echter ten hoogste slechts deels toegewezen worden aan het Masterplan Dyslexie, want de helft van de scholen gaf aan dit beleid reeds voor 1998 te hebben ingevoerd. Bij de vragen over de samenwerkingsverbanden VO voor de speciale zorg bleken veel scholen onbekend met de rol van deze samenwerkingsverbanden op het gebied van dyslexie. Ook werd gevraagd naar de bekendheid en de beoordeling van de protocollen voor dyslexiebeleid die centraal staan in het Masterplan Dyslexie. Bijna iedereen -96%- was er bekend mee en deze worden ook grotendeels als 'goed' beoordeeld. Tevens is gevraagd naar waar de deskundigheid zit op een school wat betreft het onderkennen en behandelen van leesproblemen. Specialisten bleken gemiddeld deskundig, de niet-taaldocenten bleken niet deskundig te zijn, terwijl de docenten Nederlands en moderne vreemde talen als 'enigszins deskundig' werden beoordeeld door de intern begeleiders en zorgcoördinatoren die de vragenlijst hebben ingevuld. Deze deskundigheid is opgedaan bij bijvoorbeeld het KPC of CPS of (sporadisch) bij een opleiding tot dyslexiespecialist. Een ander belangrijk resultaat uit het onderzoek is dat tweederde van de scholen leerlingen met (vermoedelijke) dyslexie doorverwijst naar externe zorg. De ouders worden over het algemeen goed geïnformeerd over mogelijkheden tot onderzoek en hen wordt ook een luisterend oor geboden wordt. Verder blijkt dat de meeste ondervraagden vinden dat dyslexie nog lang niet genoeg aandacht krijgt en dat schoolbesturen actiever moeten zijn in het ondersteunen van dyslexiebeleid. Dyslexie moet niet worden gezien als een modeonderwerp maar als een gegeven dat constant aandacht moet krijgen, ook op lerarenopleidingen wordt er nog te weinig aandacht aan besteed. De effecten van het Masterplan Dyslexie worden niet hoger beoordeeld dan met een 2,7 (2=een beetje, 3=redelijk wat), het bracht hooguit wat nieuwe impulsen teweeg.

In voorgenoemd onderzoek is ook door 30 scholen voor voortgezet onderwijs de vraag beantwoord wat er nog op school moet gebeuren. Het meest genoemd is geld, formatie, middelen voor het begeleiden, meer begrip van docenten en begeleiding voor de dyslectische leerling. Van hogerhand moet er gezorgd worden voor randvoorwaarden voor intensievere begeleiding binnen de scholen.

### 3. METHODE

*In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het empirisch onderzoek dat is uitgevoerd op het Augustinuscollege te Groningen. In paragraaf 4.1 kan gelezen worden waarom, met welke vragen in het achterhoofd en hoe dit onderzoek is gedaan. In paragraaf 4.2 wordt beschreven welke respondenten deel hebben genomen aan het onderzoek. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 de procedure van het onderzoek behandeld en in paragraaf 4.4 de analysemethode.*

#### 3.1 Onderzoeksaanzet, -vraag en -opzet

Bij de wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen lag een verzoek van het Augustinuscollege te Groningen. Deze scholengemeenschap met een afdeling vmbo-TL, havo en atheneum wilde graag een onderzoek naar het huidige dyslexiebeleid. Wat zijn sterke en zwakke punten daarvan? Hoe wordt het door de betrokkenen op school ervaren en hoe kan het beter? Door middel van vragenlijsten en observaties is dit onderzocht bij leerlingen, studiebegeleiders en schoolleiding. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is:

*Wordt er in en/of buiten de lessen op het Augustinuscollege volgens leerlingen, studiebegeleiders en beleidsmaker rekening gehouden met dyslectici? Zo ja, op welke manier?*

Deelvragen zijn:

- 1) Zijn de ervaringen van leerlingen onderling in overeenstemming?
- 2) Zijn de ervaringen van studiebegeleiders/beleidsmaker onderling in overeenstemming?
- 3) Zijn de ervaringen en meningen van leerlingen en studiebegeleiders/beleidsmaker in overeenstemming met elkaar?
- 4) Is de manier waarop er in de lessen rekening gehouden wordt met dyslexie in overeenstemming met het huidige beleid?
- 5) Welke verbeterpunten dragen leerlingen en studiebegeleiders/beleidsmaker aan?

Het literatuuronderzoek heeft een aantal (inhoudelijke) aandachtspunten rond het onderwijs aan dyslectische leerlingen opgeleverd waar expliciet aandacht aan geschonken zal worden:

- a. de mate waarin leerlingen gebruik maken van compenserende, ondersteunende en dispensatie maatregelen,
- b. de mate waarin alle docenten dyslexie herkennen, erkennen en accepteren en de mate waarin zij bekend zijn met het huidige beleid, het onderschrijven en uitvoeren,
- c. het pedagogische en didactische handelen van de docenten,

- d. de verhouding tussen en de aansluiting van de begeleiding in de lessen en buiten de lessen.

### 3.2 Respondenten

Aan het onderzoek hebben verschillende groepen respondenten meegedaan: twee studiebegeleiders (een is verantwoordelijk voor de vmbo-afdeling, de ander voor de havo/vwo-afdeling en de brugklassen) de portefeuillehouder onderwijs van de schoolleiding en meerdere leerlingen.

Voor de deelname van leerlingen moesten hun ouders toestemming geven. Daarom hebben alle dyslectische leerlingen uit klas 1, 2, 3 en 4 havo en 4 en 5 vwo (n=52) thuis een brief gekregen met uitleg over het onderzoek en een vraag om toestemming tot deelneming aan het onderzoek door de leerling (zie ook Tabel 2). Ouders moesten daarop uiterlijk 10 mei 2010 reageren. Op die datum waren er 24 positieve reacties binnen, al deze leerlingen zijn daarop benaderd voor een interview. Op één na hebben al deze leerlingen daaraan meegewerkt. In het totaal telde het Augustinuscollege op 1 april 2010 75 dyslectische leerlingen (5,8% van de 1285 leerlingen). Om praktische redenen (examen) zijn de leerlingen uit 4 vmbo, 5 havo en 6 vwo in zijn geheel buiten beschouwing gelaten.

Tabel 2

*Overzicht van het Leerjaar en de Richting van de Geïnterviewde Leerlingen*

| <b>Richting</b> | <b>Klas</b> | <b>Aangeschreven<br/>dyslectische leerlingen</b> | <b>Positieve respons</b> | <b>Geïnterviewde<br/>leerlingen</b> |
|-----------------|-------------|--|--------------------------|-------------------------------------|
| brugklas        | 1           | 5  | 3                        | 3                                   |
| havo            | 2           | 8  | 6                        | 5                                   |
| atheneum        | 2           | 4  | 1                        | 1                                   |
| vmbo-TL         | 2           | 2  | 0                        | 0                                   |
| vmbo-TL         | 3           | 4  | 2                        | 2                                   |
| havo            | 3           | 6  | 1                        | 1                                   |
| atheneum        | 3           | 5  | 3                        | 3                                   |
| havo            | 4           | 15   | 7                        | 7                                   |
| atheneum        | 4           | 2  | 1                        | 1                                   |
| atheneum        | 5           | 1  | 0                        | 0                                   |
|                 |             | 52   | 24                       | 23                                  |



Naast de interviews zijn een aantal lessen bezocht om te onderzoeken hoe er in de praktijk les wordt gegeven door verschillende docenten en of de leerlingen daadwerkelijk gebruik maken van de faciliteiten. In Tabel 3 is weergegeven welke lessen er zijn bezocht en hoeveel dyslectische leerlingen het betrof. Deels zijn dit ook de geïnterviewde leerlingen, maar dat geldt niet voor alle leerlingen.

Tabel 3

*Overzicht van de Bezochte Lessen*

| <b>Vak</b> | <b>Klas/richting</b> | <b>Dyslectische leerlingen</b> | <b>totaal leerlingen</b> |
|------------|----------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Duits      | 2 havo               | 2                              | 23                       |
| Engels     | 3 vmbo               | 2                              | 22                       |
| Engels     | brugklas             | 2                              | 24                       |
| Frans      | 2 havo               | 4                              | 26                       |
| Nederlands | 4 havo               | 4                              | 25                       |
| Nederlands | 4 havo               | 4                              | 20                       |
| Nederlands | brugklas             | 1                              | 22                       |
| Wiskunde   | brugklas             | 1                              | 21                       |
|            |                      | 20                             | 183                      |

### 3.3 Procedure

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode maart tot en met juli 2010. De verschillende dataverzamelmethode (interviews met leerlingen, observeren van lessen, interviews met studiebegeleiders en schoolleiding) hebben door elkaar plaatsgevonden.

De interviews met de leerlingen uit de onderbouw zijn gevoerd samen met één van de andere betrokken studenten, afwisselend stelde de ene student de vragen en de ander maakte aantekeningen.

Voor de interviews met de studieadviseurs en de schoolleider zijn interviewvragen geformuleerd op basis van de dyslexiescan voor zorgspecialisten van de KPC Groep. Bij een van deze interviews zijn alleen aantekeningen gemaakt, de andere interviews zijn opgenomen op band en (gedeeltelijk) getranscribeerd.

Na de meivakantie is begonnen met de interviews met de onderbouwleerlingen, de bovenbouwleerlingen zijn geïnterviewd eind juni, na de toetsweken (week 24 en 25). De interviewvragen voor de leerlingen zijn opgenomen in bijlage 1, van de interviews zijn aantekeningen gemaakt.

Aan het begin van de onderzoeksperiode is in het docentenboek en op het prikbord in de lerarenkamer meegedeeld dat er een onderzoek vanuit de Rijksuniversiteit Groningen zou worden uitgevoerd op de school. Docenten die liever niet wilden dat hun les werd bezocht konden dat aangeven, hier werd dan rekening mee gehouden. In de eerste twee weken van de maand juni is aan het begin van een aantal verschillende lessen docenten gevraagd of zij het goed vonden dat er de lessen zou worden geobserveerd. Deze observaties waren gericht op de manier van lesgeven van docenten en het gebruik maken van dyslexiefaciliteiten door de leerlingen. Er werden korte notities gemaakt.

### **3.4 Analysemethode**

De verworven informatie, de interviewverslagen van de leerlingen en de notulen van de gesprekken met de leerlingen na hun toetsen tijdens de toetsweek, de aantekeningen van de gesprekken met de studiebegeleiders en het uitgewerkte interview met de beleidsmaker en de aantekeningen van de observaties, is geordend op de vijf aandachtspunten op basis van de literatuur en zoals beschreven in paragraaf 3.1. Daarbij is, de deelonderzoeksvragen volgend, steeds nagegaan of de informatie vanuit de verschillende ‘bronnen’ in overeenstemming was met elkaar: geven de leerlingen hetzelfde beeld als de studiebegeleiders, geven de studiebegeleiders en de schoolleiding hetzelfde beeld als uit de observaties blijkt? Allereerst is gekeken naar het gebruik van de dyslexiepas en de daarbij horende faciliteiten (paragraaf 4.1). Daarnaast is uit de gesprekken en de observaties de deskundigheid en attitude van de docenten (paragraaf 4.2) beoordeeld. Daarnaast is door de gesprekken met de leerlingen en de observaties in de klassen het didactisch handelen in de klas (paragraaf 4.3) geanalyseerd. Tevens is in de gesprekken met de studiebegeleiders en de leerlingen die studiebegeleidingen (hebben) ontvangen getracht een beeld te schetsen van deze hulp buiten klassenverband (paragraaf 4.4). Tenslotte is samengevat op welke punten de studiebegeleiders en schoolleiding het noodzakelijk vinden het dyslexiebeleid aan te scherpen.

## **4. RESULTATEN**

*In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek dat is uitgevoerd op het Augustinuscollege, gepresenteerd. In paragraaf 4.1 wordt beschreven welke faciliteiten op de door het Augustinuscollege uitgedeelde dyslexiepas staan en hoe deze wordt gebruikt door de leerlingen. Vervolgens komt in paragraaf 4.2 de deskundigheid en attitude van docenten aan de orde en in paragraaf 4.3 het didactisch handelen van docenten in de klas. Wanneer leerlingen ook buiten de les hulp krijgen van een leerlingbegeleider worden hun ervaringen in paragraaf 4.4 beschreven. Tenslotte worden in paragraaf 4.5 de wensen van schoolleiding en studiebegeleiders ten aanzien van het eventueel nieuw op te stellen dyslexiebeleid weergegeven.*

### **4.1 Dyslexiepas en faciliteiten**

Op het Augustinuscollege wordt in de eerste klas bij alle leerlingen een signaleringstoets afgenomen op het gebied van dyslexie. In hogere leerjaren gebeurt dit wanneer daar aanleiding toe is. Wanneer uit deze signalering blijkt dat een leerling mogelijk dyslectisch is wordt er een vervolgonderzoek gestart. Ouders wordt aanbevolen hun kind bij een extern bureau (vaak De Wilgenborgh) te laten testen op dyslexie. De school draagt dan zorg voor een compleet leerlingdossier. Wanneer blijkt dat een leerling werkelijk dyslexie heeft ontvangt hij of zij een officiële dyslexieverklaring (zie ook Paragraaf 2.5). De studiebegeleiders op het AC administreren de dyslexieverklaringen en verstrekken op basis hiervan vanaf het begin van klas 2 dyslexiepassen (Figuur 2). Bovenaan de pas wordt de naam, de klas en de mentor van de leerling ingevuld. Daaronder wordt door één van de studiebegeleiders in overleg met de leerling aangekruist van welke faciliteiten de leerling gebruik wil maken. Omdat de pas geldig is tot het einde van de ACTijd van de leerlingen kunnen ook die faciliteiten aangekruist worden die de leerling mogelijk later wil gaan gebruiken. De volgende faciliteiten zijn mogelijk:

- aangepaste normering spellingfouten,
- toetsen uitvergroten op A3
- maximaal 15 minuten verlenging voor toetsen
- de stof in kleinere stukken/mondeling toetsen
- leesbeurten voorbereiden/achterwege laten
- boeken op CD/daisy gebruiken
- gebruik van eigen laptop
- gebruik van eigen daisyspeler

Op de achterkant van het oranje, geplastificeerde kaartje staan de verantwoordelijkheden van de leerling. Deze zijn onderverdeeld in ‘voorwaarden voor het gebruik van faciliteiten’, ‘bij

toetsing', 'tijdens de les' en 'huiswerk'. Achtereenvolgens wordt er gesproken over een goede werkhouding, het overleg met docenten over de faciliteiten, het gebruik van de pas tijdens toetsen, het op tijd om hulp vragen, het boven je toetsen schrijven dat je dyslexie hebt, het (laten) controleren van het volledig zijn van de ingeleverde toetsen, het nabespreken van toetsen, het zorgen voor goede aantekeningen, het huiswerk opschrijven, het plannen van het werk, het vragen naar software die bij de methode hoort en het maken van schema's tijdens het huiswerk.

Op het Augustinuscollege zijn twee verschillende dyslexiepassen in de omloop. Leerlingen krijgen aan het begin van de 2<sup>e</sup> klas een pas die de rest van hun schooltijd op het AC geldig is. September 2009 is deze pas (blijkbaar) weer vernieuwd, waardoor er kleine verschillen zijn tussen de passen. De oude pas is uitgebreider. Op de oude pas staat 'pas uitgegeven op', waarna de datum kan worden ingevuld. Ook is er een optie 'leerling kan zich voorlopig zonder faciliteiten redden'. Bij de faciliteit 'max. 15 min. verlenging voor toetsen' staat nog tussen haakjes 'eerder beginnen/longer doorgaan'. De faciliteit 'leesteksten (MVT) op CD/MP-speler inspreken' is niet op de pas die vanaf september 2009 werd verstrekt geboden. Een klein verschil is de toevoeging 'in de klas' op de oude pas, bij het leesbeurten voorbereiden/achterwege laten. De door de dyslecticus verkeerd gespeelde woorden werden op de oude pas nog buiten beschouwen gelaten ('Dyslexie – fouten buiten beschouwing laten (verklanken/fonetisch schrijven') terwijl op de nieuwe pas enkel gesproken wordt over een aangepaste normering voor de spellingfouten. De PW's en SO's die mogelijk uitvergroot worden op A3 zijn vervangen door toetsen en de 'stof in kleinere stukken toetsen' en 'schriftelijk werk mondeling toetsen' is op de nieuwe pas samengevoegd tot 'de stof in kleinere stukken/mondeling toetsen'.

De achterkant van nieuwe pas is bijna gelijk gebleven aan de oude. De volgorde van de verantwoordelijkheden is slechts veranderd en de regel 'Vraag of je een leesbeurt mag voorbereiden' is verwijderd (waarschijnlijk omdat dit ook één van de faciliteiten is die voorop de pas aangekruist kan worden).

De studiebegeleiders sturen aan het begin van het schooljaar alle docenten een overzicht van de leerlingen met een dyslexieverklaring. Wanneer er mogelijk in de loop van het jaar hier meer leerlingen bij komen worden zij ook hiervan op de hoogte gesteld. Aan de jonge docenten wordt door de studiebegeleiders eens per jaar uitleg gegeven over de dyslexiepas en de bijbehorende faciliteiten.

De studiebegeleiders en het directielid dat verantwoordelijk is voor het onderwijs beschrijven in de gehouden gesprekken de huidige begeleiding van dyslectische leerlingen op dezelfde wijze. Met elke leerling met een dyslexieverklaring wordt aan het begin van de schoolperiode op het Augustinuscollege een gesprek gevoerd. Wanneer een leerling geen verklaring heeft maar er later wel een vermoeden van dyslexie is, wordt ook een gesprek gevoerd, de leerling is dan nog in het

diagnoseproces. In dit gesprek stelt de studiebegeleider samen met de leerling vast bij welke faciliteiten de leerling waarschijnlijk de meeste baat heeft. De faciliteiten kunnen in samenspraak met docenten uitgebreid worden, ook in combinatie met een andere handicap kan er meer voor een leerling geregeld worden. De leerling wordt ook verteld dat hij of zij bij problemen altijd bij de studiebegeleider terecht kan. In overleg met docenten, studiebegeleider en leerling zelf, wordt, als daar behoefte aan is, extra ondersteuning gegeven. Er wordt een vast uur in de week vastgesteld waarop de leerling met zijn huiswerk van die week bij de studiebegeleider komt. Tijdens dit uur kan hulp worden geboden bij dit huiswerk, maar worden ook algemene leer- en leesstrategieën aangeleerd. Het begeleidingsuur kan worden ingevuld met bijvoorbeeld het leren plannen, werkwoorden herhalen, het voorlezen van een tekst of uitleg van het woordjesoverhoorprogramma WRTS.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Dyslexiepas</b><br/><b>Augustinuscollege</b></p> <p>Naam : .....<br/>Klas : .....<br/>Mentor: .....</p> <p><b>Faciliteiten:</b></p> <p>Er mag gebruik worden gemaakt van onderstaande aangekruiste faciliteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aangepaste normering spellingfouten</li> <li><input type="checkbox"/> Toetsen uitvergroot op A3</li> <li><input type="checkbox"/> Max. 15 min. verlenging voor toetsen</li> <li><input type="checkbox"/> De stof in kleinere stukken/ mondeling toetsen</li> <li><input type="checkbox"/> Leesbeurten voorbereiden/ achterwege laten</li> <li><input type="checkbox"/> Boeken op CD/ daisy gebruiken</li> <li><input type="checkbox"/> Gebruik van eigen laptop</li> <li><input type="checkbox"/> Gebruik van eigen daisyspeler</li> </ul> <p>Paraaf STB:.....</p> | <p><b>Verantwoordelijkheden leerling</b></p> <p><b>Voorwaarden voor het gebruik van faciliteiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een goede werkhouding thuis en op school</li> <li>• Overleg met docenten over je faciliteiten (minimaal een week voor de toets)</li> <li>• Je legt je dyslexiepas op tafel bij toetsen</li> <li>• Vraag op tijd om hulp als dat nodig is</li> </ul> <p><b>Bij toetsing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schrijf boven je toetsen dat je dyslexie hebt</li> <li>• Controleer je werk; niets vergeten?</li> <li>• Laat de docent checken of alles is gemaakt</li> <li>• Bespreek je toets na met de docent</li> </ul> <p><b>Tijdens de les</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorg voor goede aantekeningen of kopieer ze</li> <li>• Schrijf het huiswerk op en laat dit controleren</li> </ul> <p><b>Huiswerk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan je werk, werk iedere dag; werk vooruit</li> <li>• Vraag om software die bij de methode hoort</li> <li>• Maak schema's tijdens je huiswerk</li> </ul> |
|---|---|

Figuur 2

*De Huidige Dyslexiepas; voor- en achterkant*

Tijdens de interviews is de leerlingen naar de dyslexiepas gevraagd, is nagegaan op welke faciliteiten ze recht hebben en is gevraagd in welke mate ze gebruik maken van de faciliteiten. Bijna alle leerlingen (95%) had de pas bij zich. Tabel 4 geeft weer op welke faciliteiten de leerlingen recht hadden en hoe vaak ze er naar eigen zeggen gebruik van maken.

De faciliteiten 'aangepaste normering spellingfouten' en 'max. 15 min. verlenging voor toetsen' blijken het meest te worden gebruikt. Van de andere faciliteiten worden minder dan 50% regelmatig gebruikt door de leerlingen die er recht op hebben.

Tabel 4

*Overzicht van alle aangekruiste Faciliteiten<sup>1</sup> van Leerlingen en het Gebruik daarvan*

| Faciliteit                                    | Aantal | Gebruik                 | Gebruik             |
|---|--------|-------------------------|---------------------|
|   |        | Regelmatig <sup>2</sup> | Zelden <sup>3</sup> |
| Aangepaste normering spellingfouten           | 23     | 20                      | 0                   |
| Max. 15 min. verlenging voor toetsen          | 23     | 17                      | 1                   |
| Leesbeurten voorbereiden/achterwege laten     | 17     | 4                       | 1                   |
| De stof in kleinere stukken/mondeling toetsen | 16     | 5                       | 2                   |
| Toetsen uitvergroten op A3                    | 11     | 5                       | 1                   |
| Boeken op CD/daisy gebruiken                  | 7      | 1                       | 1                   |
| Gebruik van eigen daisyspeler                 | 7      | 1                       | 0                   |
| Gebruik van eigen laptop                      | 5      | 2                       | 0                   |

<sup>1</sup> De oude pas is gecorrigeerd naar de nieuwe pas

<sup>2</sup> Totale schoolloopbaan meer dan drie keer gebruikt

<sup>3</sup> Totale schoolloopbaan minder dan vier keer gebruikt

Aan zeven havo4-leerlingen is na hun toetsweek gevraagd of zij gebruik hadden gemaakt van extra faciliteiten. Van de faciliteiten 'langer tijd' (waarop ze allen recht hebben) is door één leerling bij alle toetsen (ne, en, ak, ma, na, wi, gs, eco), drie leerlingen bij twee toetsen (na, sk, du, wi, ma, wi) en drie leerlingen bij één toets (ne, ne, wi) gebruik gemaakt. Dit is in geen van de gevallen van te voren overlegd met de docent. Bij geen enkele leerling is de stof in kleinere stukken of mondeling aangeboden. Leerlingen hebben hier ook niet om gevraagd. Ook heeft geen leerling gebruik gemaakt van een uitvergrote toets (waarop 80% recht had) of gebruik gemaakt van een laptop of daisyspeler.

Voor dyslectische leerlingen uit de brugklas is afgesproken dat er een aangepaste normering van spelfouten voor hen geldt en dat deze brugklassers indien nodig langer over hun toets mogen doen. Zij (n=3) hebben nog geen dyslexiepas om zogenaamde plafondeffecten te voorkomen, in hogere klassen kan deze leerling nog extra faciliteiten geboden worden waardoor ze minder snel in de problemen zullen raken. Eerder hadden leerling uit de brugklas een eigen dyslexiepas, hierop stond vermeld dat zij recht hadden op meer tijd voor een toets en op een aangepaste normering voor spellingfouten.

Ook in de bezochte lessen is gekeken of leerlingen gebruik maakten van hun faciliteiten. Van een *aangepaste normering spellingfouten* is niets geobserveerd, de leerlingen kregen geen toetsen of

SO's terug in de bezochte lessen. Wel is van een docent Nederlands vernomen dat er voor Nederlands in de bovenbouw geen speciale spellingsnormering wordt gehanteerd voor dyslectici. Een docent Engels geeft aan dat zij voor spelfouten van dyslectici 0,25 punt aftrek rekent in plaats van 0,50. Van de faciliteit *toetsen uitvergroten op A3* is, begrijpelijk wanneer in acht wordt genomen dat er geen toetsmomenten zijn bezocht, geen sprake geweest. Ook is er geen overleg gezien tussen docent en leerling over *verlenging voor toetsen*, hoewel er in vijf van de acht bezochte lessen werd gerefereerd aan een toets die binnenkort te wachten stond. Ook is er geen overleg gezien tussen docent en leerling over *de stof in kleinere stukken of de mogelijkheid van mondeling toetsen*, ook het huiswerk was voor alle leerlingen hetzelfde. Willekeurige mensen kregen *leesbeurten*, hier waren ook dyslectische leerlingen bij. Het is niet voorgekomen in de bezochte lessen dat een dyslectische leerling zijn dyslexiepas liet zien of er aan refereerde omdat hij niet voor behoefde te lezen, de dyslexiepas is überhaupt niet in de lessen te zien geweest. Ook is niet gemerkt dat een leerling een leesbeurt voorbereid had. Geen één keer is er sprake geweest van of boeken op *CD/daisy* gebruiken of het gebruik van een *laptop of daisyspeler* in de klas.

Leerlingen blijken zelden met iemand in hun omgeving over de faciliteiten te spreken. Een drietal leerlingen geeft aan dat ze weten dat ze wel bij de studiebegeleiders terecht kunnen bij problemen. Het blijkt dat bijna alle leerlingen met een dyslexiepas het gevoel hebben dat de faciliteiten op hun problemen zijn afgestemd. Eén leerling geeft aan dat hij niet alle faciliteiten gebruikt en ook niet weet welke opties er nog meer kunnen zijn.

Aan het einde van het gesprek met de leerlingen werd ze gevraagd of ze nog opmerkingen hadden, of nog graag meer zouden willen weten of doen met betrekking tot hun dyslexie. Bijna 70% van de leerlingen had geen opmerkingen meer. Dat de leerlingen vaak wel tevreden waren blijkt bijvoorbeeld uit de twee onderstaande citaten:

*'hier op school gaat het goed, op de school van mijn broertje gaat het veel minder, daar hebben ze bijvoorbeeld geen pas'*

(onderbouwleerling)

*'ze houden hier meer rekening met m'n dyslexie dan op de basisschool'*

(onderbouwleerling)

Enkele leerlingen wilden nog wel meer weten over de oorzaak van hun dyslexie, of wilden extra taal oefeningen of eens samen met andere dyslectici praten over oplossingen.

De studiebegeleiders gaven in de interviews aan dat zij het idee hadden dat de dyslexiepas niet veel gebruikt wordt in de lessen. Tegelijk gaf een studiebegeleider aan dat bij navraag bij docenten naar het gebruik van de faciliteiten in de klas, het soms blijkt dat een docent met extra faciliteiten voor een leerling komt. Ook is het eens voorgekomen dat op een rapportvergadering docenten zelf voorstelden een tweetal leerlingen toetsen op A3-formaat te geven.

#### **4.2 Deskundigheid en attitude van docenten**

De deskundigheid en attitude van docenten is verschillend, blijkt uit de interviews. Onderstaande citaten onderstrepen dit.

*‘docenten moeten op cursus ‘wat is dyslexie’, het liefst door de week’*  
(onderbouwleerling)

*‘er wordt flexibel mee omgegaan’*  
(onderbouwleerling)

Op de vraag of docenten meewerken aan de faciliteiten geven de leerlingen uit de onderbouw overwegend positief antwoord. Wanneer echter specifiek gevraagd wordt naar de houding van de docenten zijn de antwoorden minder eenduidig zoals te zien is in tabel 5.

Leerlingen voelen zich grotendeels wel serieus genomen door docenten, maar overleg over de dyslexie is er zelden. Docenten weten niet altijd wat dyslexie voor een leerling betekent. Ook de studiebegeleiders geven aan dat de kennis van docenten soms tekortschiet.

De studiebegeleiders en de schoolleider willen graag dat leerlingen zelfstandig worden en daarom ook zelf overleggen met docenten over hun faciliteiten. Een studiebegeleider geeft aan dat zij vervolgens controleert of dit ook gebeurt en de leerling vraagt of hij of zij zich redt, zo niet dan gaat zij mee met de leerling mee. De studiebegeleiders geven aan dat zij ook docenten en mentoren ondersteunen, op een informele, faciliterende wijze. Ze staan open voor vragen van docenten en laten het antwoord, indien gewenst, aan alle docenten weten. Ze overleggen ook met docenten over individuele leerlingen. Ze zien beide dat door de begeleiding van docenten het begrip voor de dyslectische leerlingen en de resultaten van de leerlingen kunnen verbeteren. Dit komt bijvoorbeeld omdat een docent iets op een andere manier gaat uitleggen. Tegelijkertijd geven ze beide aan dat het contact met docenten beter kan. Er kan meer werk gemaakt worden van het ondersteunen van docenten. Tijd blijkt de beperkende factor.



Tabel 5

*Docentattitude ten opzichte van de Dyslectische Leerling*

| <b>Dat docenten bij de verschillende vakken rekening houden met mijn dyslexie merk ik, omdat ze...</b>   | <b>ja, de meeste docenten</b> | <b>ja, ongeveer de helft</b> | <b>enkele/ nee, geen</b> |
|--|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| weten wat dyslexie inhoudt   | 8                             | 6                            | 2                        |
| mij en mijn dyslectische problemen serieus nemen samen met mij regelmatig bespreken op welke manier en met welke faciliteiten zij rekening kunnen houden met dyslexie binnen hun eigen vakgebied | 10                            | 5                            | 1                        |
| met mij over mijn eigen verantwoordelijkheid spreken voor het slagen van de begeleiding  | 1                             | 2                            | 13                       |
| regelmatig met mij overleggen over eventuele bijstelling van de genomen maatregelen  | 1                             | 1                            | 14                       |
|  | 0                             | 2                            | 14                       |

**4.3 Didactisch handelen in de klas**

Aan de leerlingen is ook gevraagd hoe de omgang van de docenten in de lessen is. Tabel 6 geeft hiervan een overzicht.

De structuur van de les kan vaak beter, terwijl bordgebruik en leesbaarheid van proefwerken grotendeels in orde is. Er zou door de docenten nog meer aandacht kunnen zijn voor het samenwerken, evenals het gebruik van computerprogramma's e.d. Huiswerkcontrole kan vaker worden uitgevoerd.

Er is ook in de lessen geobserveerd of het huiswerk minimaal 5 minuten voor de bel op het bord werd geschreven en of een docent aan het begin van de les en voor elke afzonderlijke activiteit vertelde wat er stond te gebeuren. In meer dan 63% van de geobserveerde lessen gaven docenten geen huiswerk op, in 25% van de geobserveerde lessen gebeurde dit op tijd, in 13% van de geobserveerde lessen gebeurde dit te laat. Een overzicht van de les werd in 75% van de lessen gegeven, in 25% van de lessen gebeurde dit niet.

Over het algemeen blijkt dat docenten welwillend zijn. Zo is er gesproken met een docent die zegt bewust de antwoorden op het bord te schrijven voor dyslectische leerlingen en dat zij ook probeert vaker aandacht te geven aan de dyslectische leerling. Ook is een docent duidelijker op het bord gaan schrijven nadat een leerling hierover een klacht had. Het blijkt dat docenten best maatwerk willen leveren als een leerling daarom vraagt, zo is er ook een voorbeeld van een

aangepaste boekenlijst voor een dyslectische leerling. Dit is echter wel na overleg met de studiebegeleider gebeurd.

Tabel 6

*Overzicht van Didactisch Handelende der Docenten*

| <b>Dat docenten mij bij de verschillende vakken zo goed mogelijk begeleiden, merk ik, omdat ze...</b>                          | <b>ja, de meeste docenten</b> | <b>ja, ongeveer de helft</b> | <b>enkele/ nee, geen</b> |
|--|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Mij structuur geven door duidelijke lesoverzichten te maken  | 5                             | 8                            | 3                        |
| Gebruikmaken van boeken met een duidelijke lay-out, bruikbare tekeningen, helder tekstopbouw en overzichtelijke samenvattingen | 10                            | 6                            | 0                        |
| veel gebruik maken van het bord om leerstof en nieuwe termen voor (of tijdens) de bespreking in schema te zetten               | 13                            | 3                            | 0                        |
| Duidelijk leesbare proefwerken en overhoringen geven (uitgetypt en in een duidelijke lay-out)                                  | 16                            | 0                            | 0                        |
| Ons in groepen laten samenwerken aan een gezamenlijke taak waar ik mijn eigen kwaliteiten kan laten zien*                      | 6                             | 6                            | 3                        |
| Regelmatig huiswerkcontrole uitvoeren en eventueel correcte kopieën geven*   | 10                            | 4                            | 1                        |
| Gebruikmaken van allerlei hulpmaterialen, zoals laptops, cd-rom's en computerprogramma's                                       | 0                             | 5                            | 10                       |

\*Aan één leerling is deze vraag niet gesteld.

Studiebegeleiders vinden het van belang dat docenten dezelfde richtlijnen gebruiken, bijvoorbeeld over het opgeven van het huiswerk (op welk moment in de les, (waar) op het bord schrijven) en de lay-out van toetsen. Studiebegeleiders geven aan dat er soms een gebrek aan kennis, vaardigheden en attitude is bij docenten.

#### **4.4 Hulp buiten de klas**

In de brugklas van het AC krijgen leerlingen met leerproblemen (waaronder dyslexie) extra hulp in de vorm van hulp-/vaardigheidslessen. Vanaf de tweede klas kunnen leerlingen in aanmerking komen voor individuele begeleiding. Deze hulp is voor een beperkt aantal leerlingen en wordt

voor korte tijd (maximaal 2 x 6 lessen) aangeboden. De leerlingen die extra begeleiding van één van de studiebegeleiders ontvangen is gevraagd hoe zij dat ervaren. Van de 23 leerlingen blijken er vijf dit jaar studiebegeleiding te krijgen/hebben gehad voor hun dyslexie. Eén leerling heeft dit het afgelopen jaar gehad. Hun ervaringen met de studiebegeleiding voor hun dyslexie is overwegend positief. Een onderbouwleerling die de begeleiding vooral voor de moderne vreemde talen heeft zegt erover: *‘Leuk, gezellig en echt leerzaam. Het geeft extra steun’*. Een andere leerling, uit havo 4, verwoordt het als volgt: *‘...We bespraken dan hoe je het beste woordjes kunt leren en hoe je een tekst leest. Ook overlegden we welke boeken ik het best voor Engels kon lezen, er werd dan gelet op lettertype en of er bijvoorbeeld een lijst met verklaringen in het boek was...’* Een andere leerling vindt de uitleg van de grammatica zinnig. Ook heeft deze leerling hulp gevraagd voor het boeken lezen bij Engels. Als dyslect kreeg ze van de docent geen andere boeken aangeboden. Na inschakeling van de studiebegeleider mocht ze ook andere boeken lezen, waaronder Roald Dahl. Hierdoor kon ze de Nederlandse vertaling er naast gebruiken. Ook voor de Nederlandse literatuurlijst wordt de hulp van de studiebegeleiding soms ingeschakeld: een leerling heeft aan het begin van dit schooljaar samen met een studiebegeleider een schema opgesteld om de Nederlandse literatuurlijst te lezen. Eén keer in de twee weken werd er tussen de leerling en de studiebegeleider overlegd hoe dat ging en vond er controle plaats.

Het kan ook voorkomen dat een studiebegeleider een leestekst voorleest. Een leerling had dit voor het vak Engels eens aan een docent gevraagd, maar die had daar geen tijd voor. Toen heeft de studiebegeleider deze toets, die in deze vorm nog maar één keer is voorgekomen, voorgelezen. Dat er ook wel kritische geluiden klinken over de extra ondersteuning blijkt uit de volgende citaten:

*‘in het eerste jaar word je echt een beetje aan je lot overgelaten’,*  
(onderbouwleerling)

*‘We gaan elke week met de stof van die week bezig. Maar soms zijn daar geen problemen mee’*  
(leerling uit havo 4)

*‘... De tijd is kort. En soms gaan we eerst nog de tekst lezen, terwijl ik vragen over de vragen heb. (...) Voorbereidend werk kan ik prima thuis doen’*  
(leerling uit havo 4)

*in de brugklas mocht ik niet naar de studiebegeleider’*  
(onderbouwleerling)

Twee leerlingen geven aan dat er meer aandacht zou mogen worden besteed aan het structureren van huiswerk en huiswerkbegeleiding.

Door de studiebegeleiders wordt voor de docenten een verslag van de begeleiding geschreven. Hierdoor zien ze vaak dat de houding van een docent verandert, er komt meer begrip voor een leerling. De studiebegeleiders en de schoolleider plaatsen ook kanttekeningen bij de extra hulp. Zoals eerder aangegeven is het maximale aantal begeleidingslessen dat aan een leerling kan worden aangeboden vastgesteld op 6. In extreme gevallen kan dit verlengd worden naar 12 uur.

Een studiebegeleider zegt hierover: *'Ik ben wel tevreden met wat ik de leerling nu biedt in de beschikbare tijd. Maar met extra tijd en geld kan er meer zorg op maat worden aangeboden.'* En ook de schoolleider geeft aan vraagtekens te hebben bij de omvang van de extra hulp en wat je daarin kunt bereiken: *'nou ja, 6 x 1 uur, dat kan natuurlijk altijd beter. Als je een leerling 12 uur aanbiedt zal hij daar ongetwijfeld meer uithalen dan die 6 uur. De vraag is of je tevreden bent met de winst die je boekt in 6 uur. En dat moeten we nu wel zijn'*.

De effecten die studiebegeleiders zien van hun ondersteuning is onder andere dat leerlingen beter presteren bij verschillende vakken en dat het zelfvertrouwen en het welbevinden van leerlingen stijgen. Leerlingen weten nu dat er een aanspreekpunt is, en zullen bij problemen sneller om hulp vragen. Niet bij alle leerlingen is het effect van de begeleiding duidelijk, leerlingen moeten wel zelf mee willen werken. Een voorbeeld hiervan is een dyslectische leerling die voor het vak Engels het liefst een zo gemakkelijk leesbaar boek wil lezen en niet wil nadenken over oplossingen om een moeilijker boek gemakkelijker leesbaar te maken. Het belangrijkste in de ondersteuning van de leerlingen wordt door een studiebegeleider dan ook de motivationele ondersteuning begeleiding genoemd, *'motivatie is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen'*.

Eén van de studiebegeleiders geeft aan dat ouders vaak meer van de school verwachten wat betreft de begeleiding. Ze merkt hierbij op dat ouders niet moeten vergeten dat zij ook een verantwoording hebben voor hun kind en dat de school niet alle begeleiding kan bieden die nodig is. Ouders moeten indien nodig ook buiten de school op zoek gaan naar ondersteuning voor het kind.

#### **4.5 Beleidsvorming**

De huidige gang van zaken wordt door de studiebegeleiders als te ad hoc ervaren. Het directielid erkent ook dat de regels en procedures rondom de begeleiding van dyslectische leerlingen niet op papier staan. Beide partijen, schoolleider en studiebegeleiders, geven aan dat dit wel noodzakelijk

is. Wanneer er in het gesprek met de adjunct-directeur gevraagd wordt naar wat er een dergelijk document zou moeten komen te staan zegt hij:

*‘Welke faciliteiten biedt de school. Op grond waarvan wordt geselecteerd in die faciliteiten. Welke regels hanteren secties in het omgaan met dyslexie. (...) Hoe en wanneer en hoelang is er dan begeleiding. Hoe wordt daar voor gekozen. De procedures daarvoor zou ik graag vastgelegd zien. Niet eens zozeer wat de inhoud daarvan is, want die is toch heel specifiek. Maar dat wij kunnen uitleggen aan ouders, (...)’*

Hieruit blijkt dat helderheid, eenduidigheid maar ook inzichtelijk rondom het beleid belangrijk wordt gevonden. Dit blijkt ook uit het antwoord van een studiebegeleider als haar de vraag wordt voorgelegd wat er volgens haar in het beleid zou kunnen staan. Zij noemt de volgende opsomming:

- *Doelstelling AC*
- *Wat kan het AC bieden aan faciliteiten, wat zijn de grenzen*
- *Plichten van docenten, leerlingen en directie*
- *Gebruik dyslexiepas*
- *De procedures rondom examens en het testen (-wat verwacht wordt van ouders en school en studiebegeleiders) en de verantwoordelijkheden daarin, wie doet wat*
- *Afspraken vaksecties (bijvoorbeeld hoe er met de spellingfouten wordt omgegaan maar ook of er een dvd mag worden gekeken in plaats van een boek lezen), eenduidige toets lay-out, goed leesbaar handschrift docenten*
- *Wat voor budget er is en waarvoor het gebruikt wordt (ontwikkelpunten)*
- *Wie heeft welke verantwoordelijkheden*

Wel zijn er verschillen in de verwachte haalbaarheid van de wensen. Op de vraag of het ook niet mogelijk is de leerlingen vaker te spreken wanneer de schoolleider wordt voorgelegd dat de studiebegeleider aangaf dat ze geen tijd heeft om alle leerlingen minstens een keer per jaar te spreken zegt deze: *‘Nee, nee. Je moet eerst kijken zijn daar middelen voor. Middelen om bijvoorbeeld in de zorgstructuur extra uren in te steken. En dan heb je al zorgleerlingen in heel verschillende gradaties, en om dat uit te breiden is op dit moment geen ruimte voor. Ook financieel niet. Ja, uiteindelijk is dat de beperkende factor.’*

Verbeterpunten die de studiebegeleiders aandragen zijn onder andere meer betrokkenheid bij het primaire proces in de klas. Meer observeren en helpen in de klas en daardoor een beter contact met leerlingen en docenten opbouwen behoort tot de wensen. Ook het ‘extra paar handen in de klas zijn’, wat aan het begin van dit schooljaar een paar maanden is geprobeerd zou positief zijn voor de dyslectische leerlingen. Teksten zouden door de studiebegeleiders voorgelezen kunnen worden en ook zouden zij in kleinere groepjes nogmaals grammaticaregels of iets dergelijks kunnen uitleggen.

De schoolleider vindt dit een goed idee, maar ziet er financieel geen mogelijkheden voor: *‘Idee zou goed passen binnen een basisschoolachtige setting en misschien binnen de onderbouw. Zou echter een veel te grote aanslag doen op de inzetbaarheid van studiebegeleiders. Die worden ingezet voor kortdurende ondersteuning van leerlingen. Deze vorm van remedial teaching zou niet betaalbaar zijn voor de school.’*

## **5. CONCLUSIE, ADVIEZEN EN DISCUSSIE**

*In dit hoofdstuk worden eerst de deelvragen beantwoord (paragraaf 5.1). Daarna worden aanbevelingen voor het Augustinuscollege besproken. Deze zijn onderverdeeld in het opstellen van een beleidsdocument (paragraaf 5.2), de inhoud en het gebruik van de dyslexiepas (paragraaf 5.3), een duidelijk lesmodel van docenten (paragraaf 5.4) en elektronische hulpmiddelen (paragraaf 5.5). Tot slot worden er in paragraaf 5.6 nog een aantal aandachtspunten ten aanzien van het uitgevoerde onderzoek genoemd.*

### **5.1 Beantwoording deelvragen**

De eerste deelvraag was ‘Zijn de ervaringen van leerlingen onderling in overeenstemming?’. Dit blijkt voor het grootste gedeelte zo te zijn. Uit de gesprekken blijkt dat de meeste docenten flexibel zijn en dat er in overleg veel mogelijk is. Ook zijn er enkele docenten op het Augustinuscollege die zelf actief de leerling benaderen, bijvoorbeeld door het aanbieden van een toets in delen. Er zijn echter ook leerlingen die hebben gemerkt dat docenten niet altijd mee werken, bijvoorbeeld wanneer wordt gevraagd om een aangepaste literatuurlijst. Na inmenging van de studiebegeleider (de docent neemt de leerling dan serieus) zijn er vaak geen problemen meer.

De tweede deelvraag, ‘Zijn de ervaringen van studiebegeleiders en beleidsmaker onderling in overeenstemming?’ kan met het oog op de huidige gang van zaken positief beantwoord worden. De beide partijen zijn echter allebei niet helemaal tevreden met hoe er nu met dyslexie op het AC wordt omgegaan. De uitgebreidheid van de wensen naar de toekomst verschilt tussen studiebegeleiders en beleidsmaker. De studiebegeleiders geven aan werkelijk bij de leerlingen betrokken te willen zijn, proactief in plaats van reactief te willen handelen. Daarnaast moet het huidige beleid geformaliseerd worden. De beleidsmaker is het met het laatste eens maar ziet geen mogelijkheden om de activiteiten van de studiebegeleiding uit te breiden in verband met financiële consequenties.

Op de derde deelvraag ‘Zijn de ervaringen en meningen van leerlingen en studiebegeleiders/beleidsmaker in overeenstemming met elkaar?’ kan dus wat betreft de grote lijnen ‘ja’ worden beantwoord. De vraag of de manier waarop er in de lessen rekening gehouden wordt met dyslexie in overeenstemming is met het huidige beleid (deelvraag 4) is echter niet zo eenvoudig te beantwoorden. Dyslectische leerlingen blijken niet duidelijk gebruik te maken van hun faciliteiten in de lessen. Bij toetsen worden wel faciliteiten gebruikt, maar dit wordt niet gecommuniceerd via de dyslexiepas. Als het huidige beleid wordt opgevat als de manier waarop het nu gaat, ‘leerlingen moeten assertief zijn en voor hun rechten (faciliteiten) opkomen, eventueel samen met een studiebegeleider’, dan wordt hier in de lessen rekening mee gehouden.

Wanneer echter naar het gewenste beleid op papier wordt gekeken mist er nog heel wat. Zo is er geen eenduidige aanpak in spellingsnormering, is de opmaak van toetsen niet uniform, wordt de opbouw van de les niet altijd verteld en wordt het huiswerk niet altijd op tijd opgegeven.

De laatste deelvraag over de verbeterpunten die de leerlingen, studiebegeleiders en beleidsmaker aandragen kan worden beantwoord met ‘beleidsvorming’.

## **5.2 Opstellen beleidsdocument dyslexie**

Op het Augustinuscollege is niet zwart op wit vastgelegd wat de regels zijn met betrekking tot (de omgang met) dyslectische leerlingen. Er zijn wel vaste procedures en gebruiken, maar deze zijn niet geformaliseerd. Uit de gesprekken met de adjunct-directeur en studiebegeleiders is de wens opgevangen tot het opstellen van een beleidsdocument. Hieraan kunnen dyslectische leerlingen en studiebegeleiders, maar ook docenten en directie refereren bij onduidelijkheden. Voor het ontwerpen van een dergelijk document moet echter wel de tijd worden genomen en moet de verschillende partijen gehoord worden. In hoofdstuk 2 wordt beschreven hoe Henneman en Rolak (2008) hiervoor een aanzet geven.

Belangrijke zaken die zeker in het beleidsdocument zouden moeten worden vastgelegd is de procedure rond vaststelling van nieuwe dyslexiegevallen, maar ook hoe de overgang van leerlingen waarvan de dyslexie al bekend is van basisschool naar voortgezet onderwijs. Daarnaast moet zeker aan de orde komen op welke manier wordt vastgesteld op welke faciliteiten leerlingen recht hebben, wie daarbij betrokken zijn en wat er vervolgens wordt verwacht van de betrokken docenten. Ook is het belangrijk dat, ook als er geen problemen lijken te zijn, een dyslectische leerling regelmatig een gesprek heeft met een studiebegeleider om de omgang van de docenten met de dyslexie te bespreken en om op de hoogte te worden gehouden van nieuwe ontwikkelingen. Het huidige beleid waarin leerlingen bij problemen zelf aan de bel moeten trekken is niet wenselijk. Leerlingen blijken niet altijd handelend te kunnen optreden en ook zien zij niet altijd de mogelijke problemen die, wanneer er niets verandert, kunnen optreden.

In 2009 is er op het Augustinuscollege overleg geweest over laptopgebruik in de klas. Vanwege een lage respons van docenten is dit voorlopig stil komen te liggen. Een studiebegeleider is daarna apart hiervan met een docent Engels bezig geweest om regels op te stellen met betrekking tot faciliteiten (laptopgebruik, aanrekenen van spellingfouten) van dyslectische leerlingen bij het vak Engels. Van belang is dat dit niet alleen bij Engels maar bij alle vakken gebeurt. Dit voorkomt verwarring bij leerlingen en docenten en schept een positief en duidelijk klimaat voor alle betrokkenen.



### **5.3 Gebruik van de dyslexiepas**

De huidige dyslexiepas wordt niet gebruikt waarvoor hij bedoeld is. Leerlingen laten hoogstens aan het begin van het schooljaar of bij een nieuwe docent hun pas zien, daarna blijft hij in de agenda of portemonnee. Om kenbaar te maken dat een leerling dyslexie heeft wordt aan het begin van een schooljaar door de studiebegeleiders naar de docenten een overzicht met dyslectische leerlingen per klas gemaild. Ook bij toetsen wordt de pas niet op tafel gelegd, door het schrijven van een 'D' boven het proefwerkblad wordt duidelijk dat het hier een dyslectische leerling betreft.

Daarnaast blijkt dat vaak dezelfde faciliteiten voor een dyslectische leerling wordt gebruikt én dat er van de meeste faciliteiten zelden gebruik wordt gemaakt. Wanneer er wel van de minder gebruikte faciliteiten gebruik wordt gemaakt is dat vaak op initiatief van de docent of op speciaal verzoek van de leerling, vaak in combinatie met advies van een studiebegeleider. Veel gebruikte faciliteiten zijn 'maximaal 15 minuten verlenging voor een toets' en de 'aangepaste spellingnormering'. Deze zijn standaard voor alle dyslectische leerlingen.

Er zijn ook faciliteiten die niet op de pas staan die echter wel vaak geschikt zijn voor een dyslectische leerling, bijvoorbeeld een aangepaste literatuurlijst voor Nederlands. Ook voor de moderne vreemde talen kunnen makkelijk leesbare boeken voor dyslectische leerlingen worden gezocht.

De dyslexiepas is het papieren bewijs voor een docent dat een leerling dyslexie heeft. Wanneer dit bewijs regelmatig wordt getoond zal een docent naar alle waarschijnlijkheid meer en sneller aanpassingen in zijn of haar lessen doorvoeren ter ondersteuning van de dyslect dan wanneer hij of zij hoogstens bij het nakijken van toetsen zijn of haar gedachten aan de dyslectische leerling wijdt. Er zijn wellicht mogelijkheden te bedenken waardoor de dyslexiepas vaker door de leerling aan de docent zal worden getoond. Wanneer echter leerlingen de pas niet gebruiken om aan de docent hun rechten kenbaar te maken maar het wel wenselijk wordt geacht dat docenten rekening houdt met de dyslectici kunnen docenten ook op andere manieren worden benaderd. Hierover gaat de volgende paragraaf.

### **5.4 Duidelijk lesmodel docenten**

Wanneer docenten weten dat er dyslectische leerlingen de lessen bezoeken en weten met welke problemen deze leerlingen kampen kunnen zij rekening met deze speciale groep leerlingen houden. Het blijkt dat docenten over het algemeen niet zo kundig zijn op het gebied van dyslexie (Ledoux et al. (2006)). Daarom wordt aangeraden dat docenten als groep minimaal een keer per jaar stilstaan bij dyslexie en wat de gevolgen voor de leerling zijn. Ook moet bij deze ontmoetingen (bijvoorbeeld tijdens een rapportvergadering, een sectievergadering of een

algemene personeelsvergadering kan plaatsvinden) door de studiebegeleiders (die goed van de huidige stand van zaken op de hoogte zijn) duidelijk worden gemaakt hoe de docenten deze leerlingen tegemoet kunnen komen. Door afwisseling in deze voorlichtingen te geven zal het ook voor docenten boeiend blijven. Hierin kunnen de organisatoren van dergelijke bijeenkomsten al hun creativiteit kwijt, te denk valt aan stelling presenteren met veel voorkomende misvattingen over dyslexie waarover docenten moeten stemmen (waar, niet waar, soms), of docenten zelf laten ervaren hoe het is om dyslexie te hebben door ze teksten te laten lezen met missende letters of door het volgende te lezen woord af te schermen.

Vaak wordt gedacht dat dit een extra belasting is voor de docent. Dit is slechts ten dele waar. Bij een overzichtelijk lesmodel (bijvoorbeeld het model van directe-instructie) hebben alle leerlingen profijt. Het in delen verstrekken van een toets is eenmaal wat meer werk, maar vergt daarna slechts wat organisatietalent.

Docenten kunnen leerlingen ook leerstrategieën aanreiken. Zo worden woorden beter geleerd wanneer ze ook opgeschreven worden. Ook helpt het soms om logische verbanden tussen woorden te zoeken of een ezelsbruggetje te verzinnen. Leerlingen met dyslexie kunnen ook moeite hebben met het onthouden van de instructie. Daarom is het van belang dat een docent niet meerdere losse opdrachten tegelijkertijd geeft en de structuur van de opdracht moet benadrukken. Herhaling en controle van een leerling zijn hierin ook belangrijke zaken.

Om een tekst actief te lezen kan een docent tips geven als ‘bedenk eerst wat je al over het onderwerp weet’ en ‘maak notities’ en ‘sla delen tekst die voor jou niet relevant zijn over’ (zie bijvoorbeeld Braams (2002)).

## **5.5 Elektronische hulpmiddelen**

Dyslectische leerlingen kunnen op diverse manieren worden ondersteund, o.a. door elektronische hulpmiddelen zoals een ReaderPen, een daisyspeler of speciale software. Op het Augustinuscollege zijn een aantal daisyspelers en laptops aanwezig. Laptops kunnen geleend worden, voor de daisyspelers is nog geen uitleenmogelijkheid. Op de computers in de mediatheek is geen speciale voorleessoftware aanwezig.

Hier liggen kansen voor ontwikkeling voor het Augustinuscollege. Er is in het verleden een document over toetsen maken op laptops opgesteld. Deze is naar docenten gestuurd met de vraag om er op te reageren. Hierop is zeer weinig respons binnen gekomen. In het schooljaar 2010/2011 zal het document nogmaals worden bekeken en naar alle waarschijnlijk worden goedgekeurd zodat o.a. de dyslectische leerlingen niet meer hun toetsen hoeven te schrijven. Dit is een goed begin.

Er kan echter nog meer gebeuren. Een goed uitleensysteem voor de daisyspelers is zeer wenselijk. Omdat waarschijnlijk meer leerlingen (nadat ze hebben leren omgaan met het apparaat, een algemeen uitlegmoment voor alle dyslectici is hiervoor wenselijk) gebruik willen maken van de daisyspelers dan er daisyspelers zijn is het van belang dat dit op een eerlijke manier wordt uitgeleend. Ook moet rekening worden gehouden dat er waarschijnlijk bepaalde moment (bijvoorbeeld vlak voor de toetsweken) een piek zal zijn in het aantal aanvragen voor uitleen. De school kan er voor kiezen dat een daisyspeler alleen op school mag worden gebruikt. Hiervoor dienen dan wel aparte kamers te worden ingericht zodat het geluid niet storend is voor andere leerlingen.

### **5.6 Aandachtspunten ten aanzien van het onderzoek**

In het onderzoeksproces zijn enkele dingen anders gelopen dan gepland. Helaas is de leeftijdscategorie van de dyslectische leerlingen waarmee gesproken is minder breed dan verwacht. De geïnterviewde dyslectische leerlingen komen uit de onderbouw of zaten in havo4. In vwo4 zat geen leerling met dyslexie, in vwo5 één, helaas hadden de ouders geen toestemming gegeven tot deelname aan het onderzoek door deze leerling. Met leerlingen uit de bovenbouw van het vwo is niet gesproken. De leerlingen uit havo5 en vwo6 zijn niet benaderd omdat zij vlak voor hun Centraal Examen zaten wat de nodige tijd en aandacht vroeg. De meeste ervaring met dyslexie op het Augustinuscollege zit wel bij deze leerlingen, zij zouden wellicht een genuanceerder beeld kunnen schetsen dan de jongere leerlingen.

Vanwege tijd- en ruimtegebrek zijn de docenten op het Augustinuscollege niet systematisch betrokken bij het onderzoek. Zij spelen echter wel een belangrijke rol in de begeleiding van dyslectische leerlingen op school. Bij de interpretatie van de resultaten dient hier rekening mee gehouden te worden.

Waar geen rekening mee is gehouden in dit onderzoek is de mate waarin de leerlingen op het Augustinuscollege dyslexie hebben. Er waren leerlingen die tijdens het gesprek zelf aan gaven dat ze er niet zoveel last van hadden. Bij de analyse van de antwoorden is hier echter niet op gecategoriseerd waardoor de resultaten wellicht anders zijn uitgevallen. Tevens zijn er ook anders 'speciale' leerlingen op school, leerlingen die extra zorg nodig hebben. De aandacht van docenten en ondersteunend personeel op school moet verdeeld worden over alle leerlingen, dyslectische leerlingen inclusief.

De relatie tussen de cijfers van de dyslectische leerlingen en de mate waarin ze gebruik maken van de faciliteiten waarop ze recht hebben is niet onderzocht. Een interessante vraag zou zijn of een frequenter gebruik van faciliteiten tot hogere cijfers zou leiden. Hier liggen aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

## 6. REFERENTIES

- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Bosman, A., De Jong, P., Henneman, K., Kleijnen, R., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksma, A., Van den Bos, K.P., Van der Leij, A., Verhoeven, L., & Wijnen F. (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Christo, C., Davis, J.M., & Brock, S.E. (2009). *Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School*. New York: Springer.
- Dumont, J.J. (1990). *Dyslexie. Theorie, diagnostiek, behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling* (publikatienr 1995/15). Den Haag: Gezondheidsraad.
- Henneman, K., Kleijnen, R., Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Deel 2 – Signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Henneman, K., & Rolak, M. (2008). Praktijkervaringen met implementatie dyslexiebeleid. Wat werkt, wat werkt niet. *Remediaal*, 4, 8-10.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. doi:10.1177/0022219409355479
- Hunter, V. (2009). Dyslexia. Overcoming the barriers of transition. In G. Reid (Ed.), *The Routledge Companion to Dyslexia*. Oxon/New York: Routledge.
- Janssen R., & Van Gent, J. (2008). Dyslexie-ICT-hulpmiddelen als voorwaarde voor succes. *Remediaal*, 4, 35-37.
- Kleijnen, R., & Henneman, K. (2002). Begeleiding van dyslexie in het voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 4, 11-16.
- Kleijnen, R. (2003). Vergoeding van behandeling van dyslexie. *Remediaal*, 6, 3-8.
- Ledoux, G., Peetsma, T., Emmelot, Y., Boogaard, M., & Emans, B. (2006). *Evaluatie Masterplan Dyslexie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap: Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Zoetmeer: Speedprint.
- Mortimore, T. & Dupree, J. (2008). *Dyslexia-friendly Practice in the Secondary Classroom*. Exeter: LearningMatters.
- Pringle Morgan, W. (1896). A case of congenital word blindness. *The British Medical Journal*, 39 (2), 1378.

- Reid, G. & Come, F. (2009). Identifying and overcoming the barriers to learning in an inclusive context. In G. Reid (Ed.), *The Routledge Companion to Dyslexia*. Oxon/New York: Routledge.
- Ridder, S. (2009). De aanpak start in de klas. *Het onderwijsblad*, 11 (12), 26-29.
- Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, 26 (2), 144-156.
- Stichting Dyslexie Nederland, (2008). *Diagnostiek en indicatiestelling van dyslexie en dyslexiebehandeling*. Opgevraagd op 1 mei 2010 van <http://www.stichtingdyslexienederland.nl/assetmanager.asp?aid=1923>
- Taylor, M.J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education Training*, 51 (2), 139-149.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (3), 229-243.
- Van den Broeck, W. (2002). Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie. In Ruijsenaars, A.J.J.M., & Ghesquière, P. (red.), *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven/Leusden: Acco.
- Visser, J. i.s.m. Projectgroep Masterplan Dyslexie, (2006). *Masterplan Dyslexie Eindrapport*. Opgevraagd op 1 juni van [http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands\\_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf](http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf)
- West, T.G. (1997/2009). *In the mind's eye: creative visual thinkers, gifted dyslexics, and the rise of visual technologies* (second edition). New York: Prometheus Books.
- Wisse, J. (1998). Dyslexie: meer dan moeite met lezen en schrijven. *School&Begeleiding*, 15 (6), 13-15.

## BIJLAGE I: VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN

**Geslacht:** ☐ man ☐ vrouw

**Leeftijd:** .. jaar

**Klas:** 1 / 2 / 3 / 4 / 5

**Niveau:** vmbo / havo / atheneum

### 1. Sinds wanneer weet je dat je dyslexie hebt?

---

### 2. Hoe verliep het proces waarin jouw dyslexie werd vastgesteld?

---

---

---

### 3. Is er een ‘plan van aanpak’ opgesteld?

☐ Ja, dit bestaat uit *(meer antwoorden mogelijk)*:

- ☐ Maatregelen en faciliteiten (bv. extra tijd, toestaan van hulpmiddelen, aangepaste beoordeling), al dan niet vastgelegd op een dyslexiekaart of dyslexiepas
- ☐ De afspraak dat alle docenten zo goed mogelijk rekening houden met mijn dyslexie
- ☐ De afspraak dat alle docenten mij zo goed mogelijk helpen bij problemen die mijn dyslexie oplevert bij hun eigen vak
- ☐ Aparte hulp in de klas, in een kleine groep of individueel

☐ Nee

### 4. Is er iemand met wie je dit ‘plan van aanpak’ regelmatig doorspreekt en kun jij bij hem / haar altijd terecht als je ergens in vastloopt door je dyslexie?

☐ Nee

☐ Ja, met mijn mentor

☐ Ja, met een of meer docenten

☐ Ja, met mijn mentor en meer docenten samen

☐ Ja, met de remedial teacher

☐ Ja, met de mentor en de remedial teacher samen

☐ Ja, met iemand van de directie of iemand anders die deze dingen regelt (coördinator)

☐ Ja, met iemand anders, namelijk:

### 5. Krijg je ook extra begeleiding?

☐ Ja

☐ Binnen de klas

☐ Buiten de klas

☐ Nee

### 6. Zijn je ouders bij het ‘plan van aanpak’ betrokken?

☐ Nee, en dat vind ik goed

☐ Nee, en dat vind ik jammer

☐ Ja, alleen bij het opstellen van het plan

☐ Ja, bij het opstellen van het plan én regelmatig daarna

### **Maatregelen en faciliteiten**

*Beantwoord de volgende vraag als er voor jou afspraken zijn gemaakt over faciliteiten die je krijgt op school (dyslexiepas).*

#### **7. Heb je het gevoel dat de faciliteiten die op de dyslexiekaart of -pas staan, op jouw probleem afgestemd? Hoe is de invulling van je dyslexiepas tot stand gekomen?**

- ☐ Nee, het zijn standaardmaatregelen die voor iedere dyslectische leerling gelden
- ☐ Ja, de dyslexiekaart is door de remedial teacher speciaal voor mij opgesteld
- ☐ Ja, de dyslexiekaart is door de mentor speciaal voor mij opgesteld
- ☐ Ja, de dyslexiekaart is door iemand anders (docent/coördinator) speciaal voor mij opgesteld
- ☐ Ja, ik heb zelf kunnen aangeven welke faciliteiten voor mij geschikt zijn
- ☐ Ja, er vindt regelmatig een gesprek plaats over de dyslexiekaart (wat is er nog nodig, wat niet, wat moet toegevoegd enz.)

#### **Heb je je dyslexiepas ook bij je?**

- ☐ ja, altijd
- ☐ ja, toevallig
- ☐ nee, want....

#### **Op welke faciliteit(en) heb je recht?**

- ☐ aangepaste normering spellingfouten,
- ☐ toetsen uitvergroten op A3,
- ☐ max. 15 min. verlenging voor toetsen,
- ☐ de stof in kleinere stukken/mondeling toetsen,
- ☐ leesbeurten voorbereiden/ achterwege laten,
- ☐ boeken op CD/daisy gebruiken,
- ☐ gebruik van eigen laptop,
- ☐ gebruik van eigen daisyspeler.

**We gaan ze nu allemaal eens bijlans. Kun je aangeven in welke mate je welke faciliteit gebruikt bij elk vak? We beginnen bij...**

**Nederlands, vergrote toetsen: ja, nee, want....**

**Nederlands, laptop: ja, nee, want....**

#### **8. Ben je (nog) tevreden over de faciliteiten die op je dyslexie pas staan?**

- ☐ Ja
- ☐ Nee

#### **9. Houd je je zelf aan de afspraken die er met jou gemaakt zijn rond de faciliteiten?**

- ☐ Ja, meestal wel
- ☐ Ja, maar niet altijd
- ☐ Soms
- ☐ Nee

#### **10. Heb je het gevoel dat de docenten meewerken aan deze faciliteiten?**

- ☐ Ja, de meeste docenten
- ☐ Ja, ongeveer de helft van de docenten
- ☐ Ja, enkele docenten
- ☐ Nee, vrijwel niemand houdt zich er aan

### 11. Hoe houden docenten rekening met je dyslexie? Begrip voor dyslexie binnen de verschillende vakken

Kruis steeds aan of het voor alle docenten of slechts een gedeelte geldt:

1 = Ja, de meeste docenten

2 = Ja, ongeveer de helft van de docenten

3 = Ja, enkele docenten

| <b>Dat docenten bij de verschillende vakken rekening houden met mijn dyslexie merk ik, omdat ze...</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
|--|----------|----------|----------|
| • weten wat dyslexie inhoudt   |          |          |          |
| • mij en mijn dyslectische problemen serieus nemen   |          |          |          |
| • samen met mij bespreken op welke manier en met welke faciliteiten geschikt zij rekening kunnen houden met dyslexie binnen hun eigen vak.                 |          |          |          |
| • me laten merken dat ze me waarderen en respect tonen (voor mijn inzet) en hoge verwachtingen van me hebben en dat ik ondanks mijn dyslexie ver kan komen |          |          |          |
| • met mij over mijn eigen verantwoordelijkheid spreken voor het slagen van de begeleiding  |          |          |          |
| • regelmatig met mij overleggen over eventuele bijstelling van de genomen maatregelen  |          |          |          |
| • anders, namelijk:  |          |          |          |

### Begeleiding van dyslexie bij de verschillende vakken

Kruis steeds aan of het voor alle docenten of slechts een gedeelte geldt:

1 = Ja, de meeste docenten

2 = Ja, ongeveer de helft van de docenten

3 = Ja, enkele docenten/Nee, geen docenten

| <b>12. Dat docenten mij bij de verschillende vakken zo goed mogelijk begeleiden, merk ik, omdat ze...</b>                         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
|---|----------|----------|----------|
| • mij structuur geven door duidelijke lesoverzichten te maken.  |          |          |          |
| • gebruikmaken van boeken met een duidelijke lay-out, bruikbare tekeningen, heldere tekstopbouw en overzichtelijke samenvattingen |          |          |          |
| • veel gebruiken maken van het bord om leerstof en nieuwe termen voor (of tijdens) de bespreking in schema te zetten.             |          |          |          |
| • regelmatig huiswerkcontrole uitvoeren en eventueel correcte kopieën geven   |          |          |          |
| • gebruikmaken van allerlei hulpmaterialen,   |          |          |          |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| zoals laptops, cd-rom's en computerprogramma's.   |  |  |  |
| • duidelijk leesbare proefwerken en overhoringen geven (uitgetypt en in eenduidelijke lay-out)              |  |  |  |
| • ons in groepen laten samenwerken aan een gezamenlijke taak waar ik mijn eigen kwaliteiten kan laten zien. |  |  |  |
| • anders, namelijk:   |  |  |  |

### **Extra begeleiding**

*Beantwoord de volgende vraag alleen als je op school extra begeleiding krijgt voor je dyslexie (binnen of buiten de klas).*

### **13. De extra begeleiding is bedoeld om:**

O Mijn lezen en/of schrijven/spellen te verbeteren, zodat ik deze opleiding kan blijven volgen en mijn prestaties bij de vakken 'op peil' kan houden bij:

- o Nederlands
- o de moderne vreemde talen
- o de andere vakken waarbij lezen en schrijven belangrijk zijn

O Mij beter te leren omgaan met mijn dyslexie:

- o door met mij na te gaan wat ik kan doen om de belemmeringen door mijn dyslexie zo klein mogelijk te laten zijn
- o door regelmatig gesprekjes met mij te voeren over de acceptatie van mijn dyslexie, zodat ik daar nu (op deze school) en later baat bij heb

### **14. Deze extra begeleiding houdt ik dat de begeleider:**

O Met me bespreekt waar ik vastloop bij het leren van de verschillende vakken (planning, aanpak enz.)

O Met mij zoekt naar oplossingen voor deze problemen (bv. door van te voren de stof met me door te nemen, samen met mij schema's te maken, mijn werkboeken te bekijken enz.)

O De sterke kanten van mij benadrukt en samen met mij bekijkt hoe ik deze in kan zetten bij de vakken

O Met mij bespreekt hoe ik de geboden faciliteiten zo goed mogelijk kan inzetten

O Met mij bespreekt hoe ik de materialen die in de lessen aanwezig zijn (bv. cd-rom's bij talen) goed kan inzetten

O Met mij bespreekt en oefent hoe ik computerprogramma's goed kan inzetten

O Met mij bepaalde onderdelen die in de klas behandeld worden, van te voren doorneemt

O Met mij werkt aan onderdelen van Nederlands en moderne vreemde talen (bijvoorbeeld nieuwe klanken, leren van moeilijke woorden, grammatica enz.)

O Mij allerlei oefeningen geeft om beter te automatiseren en te onthouden (flitstraining, geheugen-oefeningen)

O Met mij nagaat hoe ik de proefwerken/overhoringen het beste kan leren

O Het nut van de begeleiding regelmatig met me bespreekt en met mij nagaat in hoeverre ik nog gemotiveerd ben voor deze vorm van begeleiding

### **15. Wat is er volgens jou al allemaal goed aan de begeleiding die je krijgt? (kort samenvatten)**

---



---



---

**16. Wat zou er volgens jou nog kunnen verbeteren? (kort samenvatten)**

---

---

---

***Moderne Vreemde Talen***

**17. Welke moderne vreemde talen heb je?**

- ☐ Engels  
☐ Duits  
☐ Frans

**18. Ervaar je verschil in moeilijkheidsgraad tussen deze talen?**

☐ Ja, ik ervaar verschil in moeilijkheidsgraad; met deze toenemende volgorde:

----- → ----- → -----  
-----

☐ Nee, ik ervaar geen verschil in moeilijkheidsgraad.

We richten ons nu op elke taal apart. We beginnen met **Engels**.

**19. Beoordeling van de verschillende taalonderdelen bij het Engels:**

*Kruis steeds aan hoe jij het taalonderdeel ervaart:*

*1 = heel moeilijk*

*2 = redelijk moeilijk*

*3 = gemiddeld*

*4 = redelijk makkelijk*

*5 = heel makkelijk*

| Verschillende taalonderdelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| Luisteroefeningen            |   |   |   |   |   |
| Woordjes leren               |   |   |   |   |   |
| Voorlezen (uitspraak)        |   |   |   |   |   |
| Spreeken                     |   |   |   |   |   |
| Spelling                     |   |   |   |   |   |
| Tekstlezen                   |   |   |   |   |   |
| Tekst begrijpen              |   |   |   |   |   |
| Brief schrijven              |   |   |   |   |   |
| Opstel schrijven             |   |   |   |   |   |
| Maken van aantekeningen      |   |   |   |   |   |
| Maken van toetsen            |   |   |   |   |   |
| Maken van huiswerk           |   |   |   |   |   |

**20. Beoordeling van de verschillende taalonderdelen bij het Duits:**

*Kruis steeds aan hoe jij het taalonderdeel ervaart:*

*1 = heel moeilijk*

*2 = redelijk moeilijk*

*3 = gemiddeld*

*4 = redelijk makkelijk*

5 = heel makkelijk

| Verschillende taalonderdelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| Luisteroefeningen            |   |   |   |   |   |
| Woordjes leren               |   |   |   |   |   |
| Voorlezen (uitspraak)        |   |   |   |   |   |
| Spoken                       |   |   |   |   |   |
| Spelling                     |   |   |   |   |   |
| Tekstlezen                   |   |   |   |   |   |
| Tekst begrijpen              |   |   |   |   |   |
| Brief schrijven              |   |   |   |   |   |
| Opstel schrijven             |   |   |   |   |   |
| Maken van aantekeningen      |   |   |   |   |   |
| Maken van toetsen            |   |   |   |   |   |
| Maken van huiswerk           |   |   |   |   |   |

## 21. Beoordeling van de verschillende taalonderdelen bij het Frans:

Kruis steeds aan hoe jij het taalonderdeel ervaart:

1 = heel moeilijk

2 = redelijk moeilijk

3 = gemiddeld

4 = redelijk makkelijk

5 = heel makkelijk

| Verschillende taalonderdelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| Luisteroefeningen            |   |   |   |   |   |
| Woordjes leren               |   |   |   |   |   |
| Voorlezen (uitspraak)        |   |   |   |   |   |
| Spoken                       |   |   |   |   |   |
| Spelling                     |   |   |   |   |   |
| Tekstlezen                   |   |   |   |   |   |
| Tekst begrijpen              |   |   |   |   |   |
| Brief schrijven              |   |   |   |   |   |
| Opstel schrijven             |   |   |   |   |   |
| Maken van aantekeningen      |   |   |   |   |   |
| Maken van toetsen            |   |   |   |   |   |
| Maken van huiswerk           |   |   |   |   |   |

## 22. Als je de talen met elkaar vergelijkt, welk taalonderdeel vindt je dan bij welke taal het moeilijkst?

| Verschillende taalonderdelen | Engels | Duits | Frans | Geen verschil |
|------------------------------|--------|-------|-------|---------------|
| Luisteroefeningen            |        |       |       |               |
| Woordjes leren               |        |       |       |               |
| Voorlezen (uitspraak)        |        |       |       |               |
| Spoken                       |        |       |       |               |
| Spelling                     |        |       |       |               |
| Tekstlezen                   |        |       |       |               |

|                         |  |  |  |  |
|-------------------------|--|--|--|--|
| Tekst begrijpen         |  |  |  |  |
| Brief schrijven         |  |  |  |  |
| Opstel schrijven        |  |  |  |  |
| Maken van aantekeningen |  |  |  |  |
| Maken van toetsen       |  |  |  |  |
| Maken van huiswerk      |  |  |  |  |

### **Tot slot**

#### **23. Wat zou jij zelf nog willen weten, leren of doen om beter met je dyslexie om te kunnen gaan?**

- ☐ Meer weten over dyslexie: wat het is, waar het vandaan komt
- ☐ Aan anderen laten zien waar ik goed in ben
- ☐ Samen met andere leerlingen die dyslectisch zijn, regelmatig praten over hun 'oplossingen'.
- ☐ Anders, namelijk:

## COLOFON

Titel: Dyslexie beleid in het voortgezet onderwijs. Een nulmeting op het Augustinuscollege in Groningen.

Auteur: Willemien de Haan

Redactie: Saskia Visser

Een uitgave van: Wetenschapswinkel Onderwijs i.s.m. Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen

Begeleiding: Simone Doolaard

Met dank aan: alle geïnterviewde leerlingen en docenten en in het bijzonder Marleen van Loenen, Gerda Boerma en Wolbert van Wageningen van het Augustinus College

Verkoopprijs: 7,00€

Uitgave: Groningen, januari 2010

Contact: Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie  
Postbus 716  
9700 AS Groningen  
050-3635271  
[tawi@rug.nl](mailto:tawi@rug.nl)  
[www.rug.nl/wewi](http://www.rug.nl/wewi)